الكفايات في علوم التربية

بناء كفاية



ترجمة وإعداد :

الحسن اللحية

أفريقيا الشرق

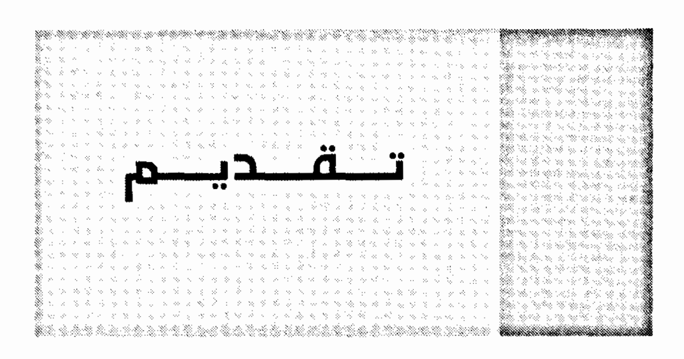
مجزوءة الكفايات

فهرس المحتويات

الباب الأول: جدالات حول الكفايات

الباب الثاني : المقاربات الوظيفية للكفايات

الباب الثالث : الكفايات في علوم التربية



نقدم للأستاذ والطالب إطارا عمليا ونظريا. فالإطار النظري يشمل الميثاق الوطني للتربية والتكوين والمراجع النظرية المؤصلة والمهتمة بموضوع الكفايات من حيث المنشأ والميلاد والتداول والسياق المعرفي والتاريخي والتصورات التربوية والبيداغوجية . في حين يتعلق الجانب العملي بكل ما يدور حول تغيير وظيفة التكوين ذاته : التكوين على الكفايات بالنسبة للمدرس والطالب.

وعلى العموم فإن التكوين المراد يهم المفتش والأستاذ والطالب. ففيما يخص الأستاذ مطلوب منه إدماج كفاياته وتحضير الأنشطة وبناؤها وتقويمها. في حين مطلوب من المفتش تكوين الأساتذة على تطبيق المقاربة بالكفايات والتأكد من تتبعها وممارستها في الميدان.ومطلوب من التلميذ والطالب تغيير وظيفة التلمذة والحضور السلبي والاعتماد على الذاكرة والأستاذ كمصدر للمعرفة بالمشاركة الفعالة والحضور الفاعل...إلخ.

1 المدرسة الجديدة في المرجعيات الرسمية

نريد أن نتوقف من خلال النصوص الواردة أدناه على المدرسة الجديدة التي يقترحها الميثاق الوطني للتربية والتكوين بديلا ؛ علما بأن مفهوم المدرسة الجديدة ومفهوم التجديد التربوي هما مفهومان يخترقان جميع المقررات الدولية كمقررات OCDE والبنك الدولي ومقررات المجموعة الأوربية ومنظمة طاولة المصنعين الأوربيين المصطلح عليها بإرتي (أنظر الحسن اللحية، نهاية المدرسة) . وعلى وجه الإجمال فإن كثيرا من التصورات التي يقترحها الميثاق الوطني للتربية والتكوين ترد في جميع المقررات والتصورات التي ينبني عليها إصلاح التعليم في العالم . وإن السؤال المطروح في الحالة المغربية هو : ماهذه المدرسة الجديدة؟ ماهي سمات التجديد فيها؟ وهي جديدة بالمقارنة مع أي مدرسة قديمة؟ و ما معنى التجديد التربوي؟ وماهي وظيفتها؟ وماهي حدود وطنيتها؟ وما هي قيمة شواهدها ودبلوماتها؟ وما مكانة المواطن فيها؟ أهي مدرسة للمواطنة أم مدرسة لتكوين طالبي الشغل في المستقبل؟ أهي مدرسة للمعرفة والعلم أم مدرسة لتنمية الكفايات من المنظور المقاولاتي ؟ وما مصير هذه المدرسة في عصر تتعدد فيه التكوينات والتكوينات عن بعد، وتتعدد فيه صلاحيات الشواهد والديبلومات؟ وما مكانة هذه المدرسة في عهد تتعدد فيه أنماط المدارس الخاصة والجامعات الخاصة والمعاهد الخاصة ؟ . . .

أولا: مدرسة منفتحة

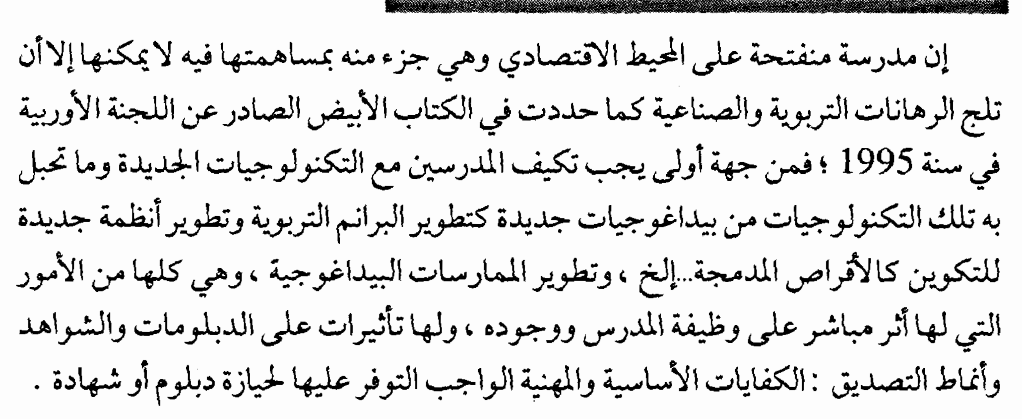
ستكون المدرسة الجديدة مدرسة تتلاءم وسياق إصلاح عولمي ويتجلى ذلك من خلال التنصيص على مدرسة منفتحة في مجمل الإصلاحات التي أشرنا إليها ومنها نص الميثاق الوطني للتربية والتكوين . مما يعني أن المدرسة الجديدة تختلف عن مدرسة قديمة على الأقل

ستكون هذه المدرسة القديمة بالنسبة للمغرب هي مدرسة الزاوية المنغلقة المكتفية بذاتها وغير العابئة بما يحدث في محيطها وفي العالم .

إن انفتاح المدرسة على المحيط يعني تحويلا لوظائف المدرسة والمدرس وإعادة النظر في المحتويات والمعارف المدرسية نحو رؤية نفعية للتعليم (التعليم النافع) كما جاء في تقرير اللجنة الأوربية (7مارس 1990) . والانفتاح المنصوص عليه يعني في نظر اللجنة الأوربية (تقرير 1991) جعل الجامعة جامعة تشبه المقاولة الصناعية ، وجعل التعليم الجامعي عن بعد منتوجا يباع في سوق التعليم المستمر الذي يخضع بدوره لقانون العرض والطلب .

للانفتاح مستلزمات لابد من توفرها كي يتخذ مضمونه الحقيقي منها كما ترى اللجنة الأوربية توفر بنيات تتلاءم ووظيفية الحاجيات التي يعبر عنها الزبون . والمقصود هنا توفر الإطار القانوني والبنية المعلوماتية بما فيها تحرير قطاع الاتصالات . هكذا سيكون الانفتاح تحويلا للمعارف من المعارف في ذاتها مجردة من سياق النفعية إلى معارف وظيفية «نفعية» ، وتحويلا لوظيفة المدرسة من مؤسسة عمومية مجانية إلى مؤسسة تقدم خدمات ومنتجات التكوين والتكوين المستمر ، إلا أن ذلك لا يتحقق إلا بتحرير قطاع الاتصالات وغزو التكنولوجيات الجديدة للتعليم أو ما يصطلح عليه بإدماج التكنولوجيات الجديدة في التعليم .

ثانيا : شركاء المدرسة



إن مدرسة منفتحة على المحيط الاقتصادي وهي جزء منه بمساهمتها فيه لا يمكنها إلا أن تلج الرهانات التربوية والصناعية كما حددت في الكتاب الأبيض الصادر عن اللجنة الأوربية في سنة 1995 ؛ فمن جهة أولى يجب تكيف المدرسين مع التكنولوجيات الجديدة وما تحبل به تلك التكنولوجيات من بيداغوجيات جديدة كتطوير البرانم التربوية وتطوير أنظمة جديدة للتكوين كالأقراص المدمجة..إلخ ، وتطوير الممارسات البيداغوجية ، وهي كلها من الأمور التي لها أثر مباشر على وظيفة المدرس ووجوده ، ولها تأثيرات على الدبلومات والشواهد وأنماط التصديق : الكفايات الأساسية والمهنية الواجب التوفر عليها لحيازة دبلوم أو شهادة .

إن طرح الشهادة للنقاش في إطار هذه الرؤية النفعية للتعليم يعني أن الدبلوم والشهادة لم يعدا مسألة معرفية محضة إنما صارا مدار رهانات بين الجامعة والمقاولة ؛ بحيث أن النقاش سينصب على الكفايات الأساسية التي ينبغي أن تكتفي المدرسة ببنائها . ومن تم كان لا بد من مراجعات للبرامج والمناهج لتحديد ما ينبغي أن تعلمه المدرسة وما يترك للتلميذ وما يمكن أن يقوم به التكوين المستمر والتكوين عن بعد وما ستساهم به التكوينات في المقاولة .

إن ما ينبغي أن تتسم به المدرسة الجديدة في ظل الشراكات بين المقاولة والمدرسة أو في ظل تحول المدرسة إلى مقاولة هو الاتصاف بالمرونة في التربية والتكوين والأخذ بعين الاعتبار تنوع الزبناء والطلبات والمناطق والجهات حتى وإن اقتضى ذلك انخراط الطلبة في تمويل الجزء الأكبر من تكلفة التربية والتكوين كما جاء في تقرير أوسيدي لسنة 1996 .

ثالثا: ممولو المدرسة الجدد

لا ينبغي أن نغفل بأن هناك سوقا كبيرة متنامية تدور حول التعليم والفضاء المدرسي يكفي أن نستحضر دروس الدعم والبرانم التربوية والمعينات البيداغوجية و الوسائط التربوية والحواسب وكل ما له علاقة بالتكنولوجيات الحديثة لنفهم قيمة هذه السوق وأهميتها كسوق جديدة مؤثرة في مستقبل التربية والمدرسة، وبالتالي مؤثرة في دور المدرس والمتمدرس وفيما يجب أن يتوفر في المتخرج من المدرسة وما ينبغي أن تكون عليه المعرفة المدرسية.

إن تمويل المدرسة الجديدة يمر عبر الشراكة والإشهار مثل ما تقوم به نستلي في المدارس الابتدائية ورياض الأطفال، أو ما تقوم به شركة لمعجون الأسنان وهي تتفاوض من أجل حضور صورة منتوجها في الكتاب المدرسي...إلخ، أو قد يصبح حضور الشركات مرتبطا بمسالك مهنية في الجامعات، خاضعا لدفاتر التحملات والمناقصات .

رابعا : التكوين مدى الحياة

يقترن في الاقتصاد الجديد العمل عن بعد بالتكوين عن بعدe-learning، ويتمثل داعي وجوده في وجوب التكيف مع المحيط المتحول والتطور التكنولوجي والبحث الدائم عن تحسين الإنتاجية وتحقيق المرونة والمردودية. تتحدث OCDE عن الشراكات بين المدرسة والمحيط، وعن رهانات جديدة لتكوينات جديدة مثل السبير-تكوين Cyberformation الذي يعتبر أداة للتعلم بعيدا عن المدرسة.

لقد حدث تحول منذ بدايات الثمانينيات في ثقافة التأهيل والتكوين المستمر، و حدث تحول في التوظيف وإحداث مناصب الشغل ؛ إذ ارتأت المقاولات أن المنافسات المتعددة تحتم العمل بأنماط جديدة من التكوين ودفع التعليم إلى تبني تصورات جديدة للتربية والتكوين.

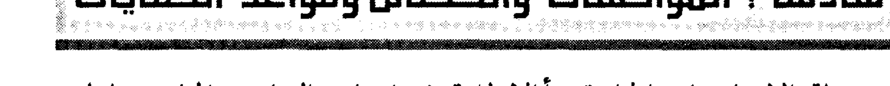
وقد كان هذا التصور مدعوما من قبل المنظمات الدولية الكبرى كالبنك العالمي ومنظمة التجارة العالمية وأوسيدي وغيرها من المنظمات الأخرى. فعوض التفاوض حول التأهيل بين الدولة وأرباب الشغل والنقابات تحول مجال التكوين إلى سوق خاصة استثمارية تحت اسم التكوين مدى الحياة أو التعلم من المهد إلى اللحد du berceau au tombeau.

تجب الإشارة إلى أن تحرير التكوين يستهدف جميع الأعمار وجميع المواطنين. وقد دعت OCDE إلى التناوب بين التربية وأمكنة جديدة للتكوين، أي خلق شراكات بين المدرسة والمقاولة و خلق جسور بين المدرسة والإعدادية والثانوية والجامعة من جهة والمهن ، والمقاولات من جهة ثانية. والتشجيع على الأنشطة اليدوية والمهارية والتقليل من المحتويات لفائدة التعلمات الأساسية من جهة ثالثة .

يرمي التعلم مدى الحياة إلى إحداث رغبات ذاتية عند الشغيل لاستهلاك معارف وتلقي تكوينات جديدة لمواكبة التغيرات والتحولات والمتطلبات التي يفرضها التنافس إلا أن ما سيتلقاه الشغيل من تكوينات ومعارف يدخل في سياق تحويل التكوين إلى سوق.

خامسا : هيكلة الأسلاك

يلاحظ أن الإصلاحات الجارية في العالم تميل نحو التماثل من حيث هيكلة الأسلاك وتبني تصورات بيداغوجية واحدة مثل المجزوءات و الكفايات الأساسية والجذوع المشتركة والتدريس بالمجزوءات...إلخ مما يعني أن المدرسة دخلت طورا عولميا تتحكم فيه رؤية إصلاحية موحدة، وبالتالي فإن مصير المدرسة سيكون مصيرا واحدا على مستوى الاختيارات الكبرى سواء البيداغوجية أو المعرفية أو مصير الشهادة المدرسية وتغيير أدوار المدرسة.



في سياق الإصلاحات الجارية بدأ الانطلاق في إصلاح البرامج والمناهج مما يلي :

أولا : المنتظرات (منتظرات سلك دراسي أو مستوى دراسي مثلا) هي تنبوءات أو إكراهات مصاغة بوعي، أو تصاغ في اتجاه مرغوب فيه، أو هي مقاصد أو غايات مرجوة.

ويرى المشتغلون بالكيركيلوم أن المنتظرات تلعب دورا مهما فيما نقوم به، أي تعطي لما نقوم به قيمة ذاتية أو معنوية أو موضوعية أو اجتماعية أو سياسية أو اقتصادية...والمنتظرات متعددة

منها السياسية والاقتصادية والتربوية والتكوينية وغيرها من المنتظرات. وفي بعض الأحيان تشكل الأفق والأمل ، وفي أحيان أخرى تكون تعبيرا إيديولوجيا واضحا. والمنتظرات من نهاية السلك الدراسي هي معالم تنير ما ينبغي أن يتوفر في التلميذ في نهاية السلك الدراسي. وتحيل هذه المعالم على المعارف والوضعيات وحصر المراحل الكبرى في سيرورة تنمية كفاية ما.

ثانيا : تكون الحصيلة من أجل تحديد مشروع مهني. ولبلوغ هذا المسعى ينبغي أن تسمح أنشطة الحصيلة الموضوعة قيد التنفيذ بتحليل الكفايات المهنية والشخصية للمعني بما فيها استعداداته ومحفزاته. ويتم ذلك حسب ما يلي :

1- تأكيد التزامه

2- تحديد طبيعة حاجياته

3- تحديد كفاياته واستعدادته المهنية

4- تحديد امكاناته في التطور المهني

تشكل حصيلة الكفايات أداة لتدبير مسيرة اجتماعية ومهنية للأجير، ووسيلة لتدبير الكفايات الخاصة بالشخصية المهنية، وليس الذات، وكما هي الأداة التي تنتظم ضرورة حولها جميع عمليات التقويم التي يتطلبها تدبير المقاولات. والمقاولات بدورها لا يمكنها أن تتملك هذه الحصيلة مباشرة.

إن حصيلة الكفايات هي لحظة حيث تهيأ من بين أشياء أخرى مشاريع واستراتيجيات مستقبلية تخص الأجير، وحيث المقاولة هي المكان الذي يحقق فيه ذلك. وهكذا سيكون من المقبول بالنسبة للأجير كما هو الحال بالنسبة للمقاولة خلق شروط حتى تستطيع حصيلة الكفايات أن تكون لحظة لإعادة التعرف بالنسبة للأجير على القيم والمتطلبات ومشاريع المقاولة. وفيما يخص المقاولة يعني ذلك إعادة التعرف على ما يستطيع أن يقوم به الأجير أو يستثمره في تلك المشاريع وما سيضيفه كمصادر راهنة أو مشاريع تنموية.

وخلاصة القول إن حصائل الكفايات و المنتظرات وغيرها من المفاهيم التي سنتعرض إليها لاحقا تكون من أجل تحديد مشروع مهني أو مشروع تكويني . وتسللها إلى التصورات البيداغوجية جاء في إطار تصورات مقاولاتية وتشاركية للتكوين وفي إطار تصورات مقاولاتية لما ينبغي أن يكون عليه المنهاج التربوي .

سابعا: الإصلاح البيداغوجي

إن توحيد الرؤية لإصلاح الأنظمة التربوية عالميا، كما رأينا، إن على مستوى الأسلاك أو البيداغوجيا أو على مستوى الانطلاق من المواصفات والمنتظرات ومراجع الكفايات أو على مستوى علاقة المدرسة بالمحيط فرض تصورات متماثلة كثيرة منها :

أولا : التفكير بالكفايات الأساسية أو التعلمات الأساسية.

ثانيا : الانطلاق من الكفايات العرضانية بالنسبة للدول التي آمنت بإشراك الفاعلين التربويين والسياسيين والمدنيين.... إلخ في الإصلاح.

ثالثا : الانطلاق من مراجع للكفايات أو من المواصفات العامة بدل أهداف المادة في ذاتها.

رابعا : تجاوز التخصصات إلى تداخل التخصصات.

رابعا : تجاوز الدرس والمحاضرة إلى المجزوءة.

خامسا : اعتماد نظام الدين في الامتحانات.

سادسا : التفكير بالأقطاب بدل الشعب أو المواد : مواد متقاربة أو ذات جذوع مشتركة.

سابعا : التفكير بالمسالك المهنية (في الجامعات) بدل التخصصات المعرفية الصرفة و بالأنشطة اليدوية في سلكي الابتدائي والإعدادي بدل الدرس.

ثامنا : تمهين التعليم و سيادة خطاب المهننة الشاملة في توظيف المدرسين.... إلخ.

نشير في الأخير إلى أن هذا التحول الراديكالي في التصور البيداغوجي العام هو تحول في الوظائف والأدوار : وظيفة المدرسة والمدرس والتلميذ والمعارف المدرسية .

ثامنا: التكيف والمرونة

يحاول منظرو الاقتصاد الجديد إقناع الجميع بضرورة استلهام الداروينية الاجتماعية ؛ هناك حرب اجتماعية تقع على جميع المستويات لا تسمح بالاستمرار بنفس التنظيمات الاجتماعية وتنظيمات الشغل والتعليم وربما بنفس القيم والقوانين بما فيها قوانين الشغل، وبنفس التصورات للعمل ودور الدولة ، وبنفس المؤهلات والحقوق والواجبات التي تضمنها الدولة ، وبنفس الشواهد والدبلومات التي تمنحها المؤسسات التعليمية وغيرها في عالم تسوده المنافسة الحادة من أقصاه إلى أقصاه. إنه صراع الكل ضد الكل الذي يحتم تغيير كل شئ والإعراض عن كل ما كان حقا كالعمل وتوحيد الأجور والتأهيل والتكوين المستمر ومجانية التعليم واستقلالية المدرسة والجامعة إلخ... إذن لا بد وأن تتكيف المدرسة مع هذا المحيط باستجابتها للرغبات ولمطالب السوق والمقاولات. ولا يمكن ذلك إلا بجعل المدرسة مفتوحة أمام الخواص والمقاولات ورجال الأعمال والشركات وإدخال التكنولوجيات الجديدة وتمهين التعليم ليصبح تعليما نفعيا، أي تسهيل إدماج المهنية من قبل المتمدرسين ليكتشفوا المقاولة وواقع المهنية عن طريق العلاقات القائمة بين المدرسة والمقاولة. وتعزيز جانب المهنية في التكوين عن طريق الوضعيات-المشاكل أو ما يسمى التحويل والنقل.ثم تنمية قدرات

الاستقلالية بإقرار بيداغوجيا حل المشاكل والكفايات والوضعية- المسألة، وتشجيع التكوين مدى الحياة وشبكات التكوين.

أما من جانب المرونة فقد برزت المرونة الشاملة في عهد العولمة كسياسة لتدبير اليد العاملة للملاءمة بين الإنتاج والشغل و(ليس العمل)، والتلاؤم مع التغيرات المتسارعة على مستويات متنوعة .

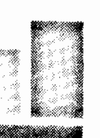
تشمل المرونة عدة مستويات منها الغلاف الزمني للعمل الفعلي والأجور وعدد العمال والترسيم والمياومة والعمل بالتعاقد والتداريب والتكوين المستمر والتأهيل وتدبير مناصب الشغل. كما أن منظري الليبرالية الجديدة أو المدبرين الجدد يميزون بين المرونة الكمية الخارجية التي تتحقق باللجوء إلى سوق الشغل ؛ بمعنى أن العمل في المصنع أو المقاولة يرتبط بالحاجات ويوثق بعقود الشغل المحدودة في الزمن. كما عملت هذه المرونة على تعويض عقد الشغل بعقد تجاري أكثر ليونة كاللجوء للعمال الاحتياطيين وتفويض الخدمات الخارجية مثل الحراسة والإصلاح والترميم والنقل والنظافة للغير... وأما المرونة الكمية الداخلية فتتأتى بتنوع مدد الشغل في علاقتها بالإنتاج : تنوع في ساعات الشغل، الاستفادة من الوقت الثالث، حذف ساعات معينة من الشغل... وتسمى هذه المرونة كذلك بالمرونة الوظيفية، حيث يصبح للعمال أدوار مختلفة حسب الحاجات لا التخصصات في المناصب والأوراش أو المكاتب.

كما لا ينبغي أن نغفل تداعيات وتأثيرات المرونة على الأجور و التسميات في المناصب التي قد تعود إلى أهداف المقاولة لا إلى قانون الشغل.

هناك عدة دواعي تبرر اللجوء للمرونة كما ترد عند منظري الاقتصاد الجديد، منها :

1- التغيرات المتسارعة التي يعرفها الاقتصاد العالمي من حيث الإنتاج والتسويق والطلب وتعددية الأسواق...
2- التنافسية العالمية الحادة...
3- تقادم بعض التكنولوجيات وظهور أخرى..
4- التبدلات الدائمة لذوق المستهلك...

إذن ، بالنظر لهذا العالم المتغير محيطه بسرعة كبيرة الذي يتطلب مرونة في التشغيل على المدرسة أن تساير هذا التغير السريع من جهة التكوين ومن جهة التفاعل مع المحيط. ومراد القول هو أن تتجاوز المدرسة الانغلاق وسلبية المتلقي والانعزالية.

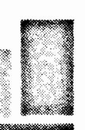


تاسعا : المهنية

ظهر الخطاب حول المهنة كأول تصور أصيل لتنظيم الشغل بهدف اقتصادي. ففي عالم مليئ بالآلات يجب أن تتوفر في العامل شروط معينة. ويستفاد من الخطابات الداعية للتمهين أنه لكل مهنة معارفها الخاصة والاعتراف بتلك المعارف يعني الاعتراف بهوية مهنية وبثقافة مهنية وتنشئة مهنية معينة.وبما أن المهنة نشاط فهي في منآى عن الميكانيكية وممارستها لا تتوخى التأمل وتطوير النظريات لأن المهنة خدمة يقوم بها المعني. ثم لا بد من التمييز بين المهنة والحرفة ؛ فالمهني يحل المشاكل-الوضعيات ليبرهن على المسؤولية والإبداعية والحرية والقدرة على التجديد بينما الحرفي يقتصر على الصناعة اليدوية المتكررة.

يعني تمهين التدريس تحويلا لوسط المدرسة والتفكير في طرق التدريس لا نقل المعارف وحدها .ومن أجل ذلك يقترح فليب بيرنو مقاربة نسقية للمدرسة لأن المدرس سيلج عوالم جديدة مثل التدبير والتفاوض وتقويم المؤسسة ووضع المشاريع والعمل الجماعي .ولم يغفل بيرنو التذكير بأن التمهين يرتبط بمنظور اقتصادي لتحقيق المردودية والنجاعة .

ستزداد هذه المطالب أكثر فأكثر بإدخال التكنولوجيات الجديدة إلى المدرسة لأن المنظمات الدولية ومنها OCDE تدعو لتمهين التعليم بتبني نموذج الكفايات الدنيا(المدرس كمنفذ) ونموذج التمهين المفتوح (المدرس يكون في عمق سيرورة التحسين وجودة التربية ، وهو المسؤول عن تحليل حاجات المدرسة ويبدو كبطل للتجديد والمسؤول عن التقويم) . ستتحول وظيفة المدرس كليا في منظور دعاة المهنية حيث سيصبح المدرس المنظم والمرافق والمصاحب والمقوم والوسيط والمعدل والمنشط.. .إلخ .



عاشرا : الجودة

بما أن المدرسة أصبحت مقاولة أو أنها استلهمت المقاولة في التسيير والتدبير، وأضحت خاضعة لضغوطات المحيط ورغبات الزبائن فقد تبنت ثقافة التقويم وجودة المهنة (ISO 9001).

وضعت سياسات تقويم الأنظمة التربوية بفضل منظمات دولية كالبنك الدولي وOCDE و اليونسكو. والغاية من ذلك هي توفير مؤشرات والعمل بها كلوحة قيادة لاتخاذ القرار

والقيام بالافتحاصات ومعرفة مؤشرات الإنتاجية والنجاعة وحجم الاستثمارات والتكاليف والحصول على نتائج بأقل تكلفة.

ينظر إلى مقاربات الجودة كأدوات لتحليل الجزئيات والتركيب في آن واحد، أي التوفر على رؤية شمولية ، وكأداة للتنظيم ؛ بمعنى تحديد المهام للحد من المجهول والفوضى وإيجاد تواصل فعال. وينظر للمدرسة في سياق تحليل الجودة كمقاولة حينما يكون الهم هو النجاعة الاقتصادية دون الأخذ بعين الاعتبار الجانب الثقافي والاقتصادي والبيداغوجي وقيم حقوق الإنسان والمواطنة.فجودة المدرسة لا تقاس بالأرقام ولا بخضوع المدرسة للمحيط.

تلك هي أهم مدارات النقاش العالمي حول الإصلاح، وبالتالي المدرسة الجديدة رغم تفاوت التصورات حدة بين الأطراف. وعلينا أن نتذكر بأن الإصلاحات الحالية مهما اتخذت من عناوين فإنها تسائل وجود المدرسة الوطنية، وبالتالي وجود الدولة الوطنية : ماهو دور المدرسة الوطنية في عصر معولم؟ وهل من إمكانية لوجودها في عصر يحول المؤسسات الوطنية إلى مؤسسات خاصة أو مؤسسات يرتبط وجودها بالسوق والاستهلاك؟ أو تحويلها إلى مؤسسات عابرة للقارات؟.

سنرى الآن إلى أي حد تتقاطع تصورات الميثاق الوطني للتربية والتكوين مع هذه الرؤية العولمية للمدرسة ؛ وذلك من خلال النصوص التالية :



تقول (الفقرة 9) من الميثاق الوطني للتربية والتكوين : « تسعى المدرسة الوطنية الجديدة إلى أن تكون :

أ- مفتوحة على محيطها بفضل نهج تربوي قوامه استحضار المجتمع في قلب المدرسة، والخروج إليه منها بكل ما يعود بالنفع على الوطن، مما يتطلب نسج علاقات جديدة بين المدرسة وفضائها البيئي والمجتمعي والثقافي والاقتصادي».

ب- شركاء المدرسة هم حسب (الفقرة 23) من الميثاق الوطني للتربية والتكوين :» القوى الحية للبلاد حكومة وبرلمانا وجماعات محلية، وأحزاب سياسية ومنظمات نقابية ومهنية، وجمعيات وإدارات ترابية وعلماء ومثقفين وفنانين، والشركاء المعنيين كافة بقطاع التربية والتكوين» .

ج- التكيف والمرونة تقول (الفقرة 29-واو) :» إعطاء المدرسة هامش المرونة والتكيف باعتبارها مؤسسة عمومية ، مع صلاحية اعتماد صيغ بديلة كلما كانت الظروف الاقتصادية والاجتماعية للموقع والسكان عائقا أمام المدرسة الابتدائية العادية» .



ثانيا

تركز (الفقرة 40 من الميثاق الوطني للتربية والتكوين) على اعتماد كل مؤسسة تربوية إلى جانب البعد المدرسي الأكاديمي أو النظري على جانب معزز مثل :

1- الأشغال اليدوية والأنشطة التطبيقية في جميع مستويات التعليم الابتدائي والإعدادي .

2- إقامة بنيات للتعاون بين التعليم العام والتعليم التقني والتكوين المهني .

3- تشجيع التعاون بين المؤسسات التربوية والتكوينية والمقاولات والتعاونيات والحرفيين بالمدن والقرى.

4- انفتاح مؤسسات التربية والتكوين على عالم الشغل والثقافة والفن والرياضة والبحث العلمي والتقني.

ويرى الميثاق أنه على مستوى :

أ- التعليم الإعدادي (الفقرة 42 - أ) : ترتبط كل الإعدادية ما أمكن ذلك بمركز مجاور للتكوين المهني أو مراكز لاستئناس الشباب أو التربية النسوية.ويهدف هذا الربط إلى إتاحة الفرص للتلاميذ لاكتساب مبادئ ومهارات تقنية ومهنية أولية، إضافة إلى المكتسبات العامة التي توفرها المدرسة الإعدادية.

ب- التعليم الثانوي (الفقرة 42 - ب) : ترتبط كل ثانوية بمركز للتأهيل المهني أو بمعهد للتكنولوجيا التطبيقية.

وينص الميثاق كذلك في الفقرة 48 في معرض حديثه عن المدرسة والمحيط على تبادل الزيارات الإعلامية والاستطلاعية وتنويع المعدات الديداكتيكية وتنظيم تمارين تطبيقية وتداريب توافق سن المتعلمين ومستواهم الدراسي، والتعاون على تنظيم أنشطة تربوية وتكوينية.

ج- لم يغفل الميثاق في سياق التكوين والتكوين المستمر والتكوين بالتناوب الحديث عن التكوين التناوبي بين المقاولة ومؤسسة التكوين (الفقرة50) وتطوير أنماط مختلفة من التكوين المستمر (الفقرة 52).والاعتراف بمقر العمل كمجال للتكوين (الفقرة 55).

مقتطفات من الميثاق الوطني للتربية والتكوين :

الفقرة 9 – تسعى المدرسة المغربية الوطنية الجديدة إلى أن تكون :

أ – مفعمة بالحياة، بفضل نهج تربوي نشيط، يجاوز التلقي السلبي والعمل الفردي إلى اعتماد التعلم الذاتي، والقدرة على الحوار والمشاركة في الاجتهاد الجماعي ؛

ب –مفتوحة على محيطها بفضل نهج تربوي قوامه استحضار المجتمع في قلب المدرسة، والخروج إليه منها بكل ما يعود بالنفع على الوطن، مما يتطلب نسج علاقات جديدة بين المدرسة وفضائها البيئي والمجتمعي والثقافي والاقتصادي.

الفقرة 23 – يقتضي إصلاح نظام التربية والتكوين عملا ذا بعد زمني عميق يندرج ضمن السيرورة التاريخية لتقدم البلاد ورقيها، ويتطلب الحزم وطول النفس، والاستماتة في السعي لبلوغ الغايات المرسومة. وعليه فإن كل القوى الحية للبلاد حكومة وبرلمانا وجماعات محلية وأحزابا سياسية ومنظمات نقابية ومهنية وجمعيات وإدارات ترابية، والعلماء والمثقفين والفنانين، والشركاء المعنيين كافة بقطاع التربية والتكوين، مدعوة لمواصلة الجهد الجماعي من أجل تحقيق أهداف إصلاح التربية والتكوين، جاعلين المصلحة العليا للوطن في هذا الميدان الحيوي فوق كل اعتبار، وفقا لمحتوى الميثاق.

الفقرة 29– تيسيرا لتعميم تعليم جيد ، وسعيا لتقريب المدرسة من روادها وإدماجها في محيطها المباشر، خصوصا في الأوساط القروية وشبه الحضرية، ينبغي القيام بما يلي :

أ – إنجاز شراكة مع الجماعات المحلية، كلما أمكن، لتخصيص أمكنة ملائمة للتدريس والقيام بصيانتها، على أن تضطلع الدولة بتوفير التأطير والمعدات الضرورية ؛

ب – اللجوء عند الحاجة للاستئجار أو اقتناء المحلات الجاهزة أو القابلة للإصلاح والملائمة لحاجات التدريس، في قلب المداشر و الدواوير والأحياء، دون انتظار إنجاز بنايات جديدة في آجال وبتكاليف من شأنها تأخير التمدرس ؛

ج – حفز المنعشين العقاريين في إطار الشراكة على أن يدرجوا في مشاريعهم وبطريقة تلقائية بناء مدارس في المراكز الحضرية الصغيرة المندمجة في الوسط القروي وكذا في المناطق المحيطة بالمدن ؛

د – الاعتماد على المنظمات غير الحكومية ذات الخبرة التربوية، للإسهام في تعميم التعليم، على أساس دفاتر تحملات دقيقة ؛

هـ - بذل مجهود خاص لتشجيع تمدرس الفتيات في البوادي، وذلك بالتغلب على العقبات التي مازالت تحول دون ذلك. ويتعين في هذا الإطار دعم خطة التعميم ببرامج محلية إجرائية لصالح الفتيات، مع تعبئة الشركاء كافة، وخاصة المدرسين والمدرسات والأسر والفاعلين المحليين ؛

و - إعطاء المدرسة هامش المرونة والتكيف باعتبارها مؤسسة عمومية، مع صلاحية اعتماد صيغ بديلة كلما كانت الظروف الجغرافية والاقتصادية والاجتماعية للموقع والسكان عائقا أمام المدرسة الابتدائية العادية ؛

ز - تمكين المدرسة الجماعية من ترجمة تعدديتها في مختلف العناصر المكونة للتعليم من استعمالات الزمن والبرامج والمناهج البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية، وحفز الآباء والأطفال والمربين، شريطة التمسك بالأهداف المتوخاة لإصلاح التعليم.

الفقرة 40 - تتسم كل السيرورات التربوية، ومن ثم كل مؤسسات التربية والتكوين، إلى جانب بعدها المدرسي والأكاديمي أو النظري، بجانب عملي معزز. وسيطبق هذا المبدأ وفق منهج تدريجي تتحدد سبله كما يلي :

- تدعيم الأشغال اليدوية و الأنشطة التطبيقية في جميع مستويات التعليم الأولي والابتدائي والإعدادي ؛
- إقامة تعاون يرتكز على اقتسام المسؤولية وممارستها المنسقة بين بنيات التعليم العام (بما في ذلك الجامعي) والتعليم التقني والتكوين المهني، بغية الاستغلال المشترك و الأمثل للتجهيزات والمختبرات والمشاغل المتوافرة طبقا للمادتين 158 و 159 من هذا الميثاق ؛
- تشجيع التعاون على أوسع نطاق بين المؤسسات التربوية و التكوينية والمقاولات والتعاونيات والحرفيين بالمدن والقرى، في إطار عقود للتمرس والتكوين بالتناوب وفق المواد 49 إلى 51 أسفله مع ضمان توافر الشروط البيداغوجية المطلوبة ؛
- انفتاح مؤسسات التربية والتكوين على عالم الشغل والثقافة و الفن والرياضة والبحث العلمي والتقني.

الفقرة 42 - يعهد بتسيير شبكات التربية و التكوين المذكورة أعلاه إلى السلطات التربوية اللامركزية و/ أو اللامتمركزة، وفقا للمواد 144 إلى 153 من هذا الميثاق . ويشرع في إرسائها ابتداء من الدخول المدرسي والجامعي 2000 - 2001 على شكل تجارب نموذجية، مع مراعاة الإمكانات المتاحة، تبعا للخطوات الآتية :

أ- على مستوى التعليم الإعدادي، ترتبط كل إعدادية ما أمكن ذلك، بمركز مجاور للتكوين المهني أو مراكز لاستئناس الشباب أو التربية النسوية. ويهدف هذا الربط إلى إتاحة فرص للتلاميذ لاكتساب مبادئ ومهارات تقنية ومهنية أولية، إضافة إلى المكتسبات العامة التي توفرها المدرسة الإعدادية، على أن يستفيد منها أكبر عدد من التلاميذ، وعلى الأخص منهم أولئك الذين سيلتحقون مباشرة بالحياة العملية، مرورا بالتمرس داخل مقاولة كلما أتيح ذلك ؛

ب- على مستوى التعليم الثانوي، ترتبط كل ثانوية، بمركز للتأهيل المهني و/ أو معهد للتكنولوجيا التطبيقية، على أساس القرب الجغرافي والتكامل العلمي والتقني. ويهدف هذا الارتباط إلى تحقيق توزيع أمثل للجوانب النظرية والتطبيقية الملقنة للمتعلمين، وخاصة منهم أولئك الذين سيتوجهون إلى سلك التأهيل المهني أو مسلك بكالوريا التعليم التكنولوجي والمهني ؛

ج- على مستوى التعليم العالي، يمكن كذلك أن يرتكز الاندماج بين التخصصات وبين المؤسسات بصفة تدريجية، على شبكات جهوية تربط بين المؤسسات الجامعية والمدارس العليا ومدارس المهندسين والمعاهد الأخرى و المدارس العليا للتكوين لما بعد البكالوريا، حسب المنهجية المقترحة في المادة 78 من هذا الميثاق.

الفقرة 48 – تتعاون مؤسسات التربية والتكوين مع المؤسسات العمومية والخاصة التي بإمكانها الإسهام في تدعيم الجانب التطبيقي للتعليم وذلك بـ :

- تبادل الزيارات الإعلامية والاستطلاعية ؛
- تنويع المعدات والوسائل الديداكتيكية ؛
- تنظيم تمارين تطبيقية و تداريب توافق سن المتعلمين ومستواهم الدراسي ؛
- التعاون على تنظيم أنشطة تربوية وتكوينية (كتجريب منتجات أو خدمات أو تجهيزات أو طرائق تكنولوجية، أو إبداع و عرض أعمال مسرحية أو موسيقية أو تشكيلية أو غير ذلك).

الفقرة 50– يتم التكوين بالتناوب بكيفية متوازنة على العموم بين المقاولة ومؤسسة التربية والتكوين، مع احتفاظ المتعلمين بوضعهم. وينظم هذا النمط من التكوين بموجب اتفاقيات للشراكة يتم تشجيعها و تطويرها على جميع المستويات، من المدرسة الإعدادية إلى التعليم العالي.

الفقرة 55– يرتكز نظام التكوين المستمر على عمليات متنوعة الأشكال تتجلى في ضبط حصيلة الكفايات التي تمكن المتعلم من إثبات مكتسباته المهنية، وتحديد حاجاته في مجال التكوين :

• اكتساب كفايات مهنية جديدة، من لدن الأشخاص ذوي التجربة، الذين لم يستفيدوا من تكوين أساسي منظم ورسمي ؛

• تكييف مهارات المستخدمين المتوافرين على كفايات ومؤهلات معترف بها من لدن المقاولات أو الإدارة، مع تحيين هذه المهارات ؛

• إنعاش مهني يمكن العمال والمستخدمين الحاصلين على شهادات مهنية من اكتساب كفايات ذات مستوى عال ؛

• إعادة للتكوين تمكن المستفيدين من التأقلم مع التحولات الطارئة في أنماط وتقنيات الإنتاج .

خلاصات :

1- انفتاح المدرسة على محيطها الاقتصادي والبيئي والثقافي والاجتماعي

2- تعدد شركاء المدرسة

3- خلق مسالك للتكوين وإبرام شراكات والقيام بزيارات واستطلاعات متبادلة بين المدرسة والمؤسسات الموجودة في محيطها.

4- التشجيع على الأعمال التطبيقية واليدوية إلى جانب التكوين النظري

5- تنويع المعينات البيداغوجية في المدرسة المغربية

6- تنوع أماكن التكوين (يتم التكوين في المدرسة والمقاولة والمتحف وعبر الزيارة إلخ...). مما يستوجب تغيير أدوار المدرس من ملقن إلى مرشد وموجه ومساعد إلخ...

7- تنوع موارد التكوين والتعليم

8- العمل ببيداغوجيا المشروع (مشروع شخصي للتلميذ، مشروع القسم، مشروع المؤسسة) مما يحتم على المؤسسة التربوية تكوين فريق بيداغوجي.

9- العمل ببيداغوجيا تشاركية (داخل القسم، بين مدرسي نفس المؤسسة، بين المؤسسة والموارد المحيطة بها، بين القسم والموارد الموجودة في الوسط...) مما يجعل المدرس مدبرا ومخططا ومجددا.

10- الحد من التلقين .

ثالثا: بيداغوجيات تجديد أدوار المدرسة والمدرس كما وردت في الميثاق

يرى الميثاق الوطني للتربية والتكوين (الفقرة6) أن الإصلاح ينطلق من جعل المتعلم في قلب الاهتمام والتفكير والفعل من خلال العملية التربوية التكوينية. والوعي بحاجات الأطفال البدنية والوجدانية والنفسية والمعرفية والفنية والاجتماعية. ومنحهم فرصة اكتساب القيم والمعارف والمهارات التي تؤهلهم للاندماج في الحياة العملية، وفرصة مواصلة التعلم كلما استوفوا الشروط والكفايات المطلوبة، وفرصة إظهار النبوغ كلما أهلتهم قدراتهم واجتهاداتهم، وتزويد المجتمع بالكفايات من المؤهلين والعاملين.

ومن أجل بلوغ تكوين المواطن بتلك المواصفات(الفقرة8) المذكورة يرى أنه على المدرسة الجديدة أن تكون(الفقرة9) مفعمة بالحياة بفضل نهج تربوي نشيط يجاوز التلقي السلبي والعمل الفردي إلى اعتماد التعلم الذاتي، والقدرة على الحوار والمشاركة في الاجتهاد الجماعي. وانفتاح المدرسة على محيطها وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص (الفقرة11) والعمل على جعل نظام التربية يستجيب لحاجات الأفراد والمجتمع (الفقرة13-د).

مقتطفات من الميثاق الوطني للتربية والتكوين :

الفقرة 6 : ينطلق إصلاح نظام التربية والتكوين من جعل المتعلم بوجه عام، والطفل على الأخص، في قلب الاهتمام والتفكير والفعل خلال العملية التربوية التكوينية. وذلك بتوفير الشروط وفتح السبل أمام أطفال المغرب ليصقلوا ملكاتهم، ويكونون متفتحين مؤهلين وقادرين على التعلم مدى الحياة.

وإن بلوغ هذه الغايات ليقتضي الوعي بتطلعات الأطفال وحاجاتهم البدنية والوجدانية والنفسية والمعرفية والاجتماعية، كما يقتضي في الوقت نفسه نهج السلوك التربوي المنسجم مع هذا الوعي، من الوسط العائلي إلى الحياة العملية مرورا بالمدرسة.

ومن ثم، يقف المربون والمجتمع برمته تجاه المتعلمين عامة، والأطفال خاصة، موقفا قوامه التفهم والإرشاد والمساعدة على التقوية التدريجية لسيرورتهم الفكرية والعملية، وتنشئتهم على الاندماج الاجتماعي، واستيعاب القيم الدينية والوطنية والمجتمعية .

الفقرة 8 – وحتى يتسنى لنظام التربية والتكوين إنجاز هذه الوظائف على الوجه الأكمل، ينبغي أن تتوخى كل فعالياته وأطرافه تكوين المواطن بالمواصفات المذكورة في المواد أعلاه.

الفقرة 11 – تحترم في جميع مرافق التربية والتكوين المبادئ والحقوق المصرح بها للطفل والمرأة والإنسان بوجه عام، كما تنص على ذلك المعاهدات والاتفاقيات والمواثيق الدولية المصادق عليها من لدن المملكة المغربية. وتخصص برامج وحصص تربوية ملائمة للتعريف بها، والتمرن على ممارستها وتطبيقها واحترامها.

الفقرة 13 – تطبيقا للحقوق والمبادئ المشار إليها أعلاه، تلتزم الدولة بما يلي :

أ – العمل على تعميم تمدرس جميع الأطفال المغاربة إلى غاية السن القانونية للشغل ؛

ب – العمل على جعل نظام التربية والتكوين يستجيب لحاجات الأفراد والمجتمع كما ورد في المادة 7 أعلاه ؛

ج – العمل على تشجيع العلم والثقافة والإبداع، خصوصا في المجالات ذات البعد الاستراتيجي ؛

د – العمل على وضع مرجعيات البرامج والمناهج، ومعايير التأطير والجودة، في جميع مستويات التربية والتعليم وأنماطهما ؛

هـ – تشجيع كل الفعاليات المسهمة في مجهود التربية والتكوين والرفع من جودته ونجاعته، بما في ذلك :

- المؤسسات والجامعات المستقلة ذاتيا ؛
- الجماعات المحلية ؛
- القطاع الخاص المؤهل ؛
- مؤسسات الإنتاج والخدمات المسهمة في التكوين ؛
- الجمعيات ذات الاختصاص أو الاهتمام بمجال التربية والتكوين.

و – مراقبة كل المسهمين في قطاع التربية والتكوين والحرص على احترامهم للقوانين والتنظيمات الجاري بها العمل .

خلاصات :

1- جعل المتعلم في قلب العملية التعليمية-التعلمية
2- جعل المدرسة مجالا لاكتساب المعرفة والقيم والمهارات وإظهار النبوغ
3- جعل النظام التربوي متفاعلا مع المجتمع باستجابته لحاجات الأفراد والمجتمع....

القضايا البيداغوجية التي تطرحها الخلاصات

1- القطع مع بيداغوجيا التلقين
2- العمل ببيداغوجيا نشيطة [التركيز على البنائية والسسيوبنائية، دور المعلومة ودور الموارد، التحفيز لمباشرة مهمة، تحديد دور المدرس ودور المتعلم، التركيز على المنتوج المنتظر في نهاية الحصة أو النشاط، تغيير الإدراكات والاتجاهات والقيم والسلوكات، حل المشكلات...]
3- تعدد إيقاعات التعلم داخل الفصل : البيداغوجيا الفارقية
4- الانطلاق من حاجات المتعلمين
5- البنائية والسسيوبنائية.
6- بيداغوجيا الخطأ
7- البيداغوجيا التشاركية إلخ...

2 المقاربات بالكفايات



مفهوم المقاربة

• المقاربة هي الطريقة التي يتناول بها الشخص أو الدارس أو الباحث الموضوع أو الطريقة التي يتقدم بها في الشئ.

• المقاربة أساس نظري يتكون من مجموعة من المبادئ يتأسس عليها برنامج دراسي.

• تحيل المقاربة في الوقت الراهن على التخطيط التربوي والطلب على التربية من أجل كذا.. و على الاقتصاد التربوي. وهنا نستحضر الحاجة والوظائفية بالانطلاق من حاجات المقاولة أو الاقتصاد أو الفئات العمرية أو التنافسية أو الحاجات الوطنية والإنتاجية...وما يلاحظ أن كل مقاربة تطرح مشاكل منها مشكل مشروعيتها كمقاربة.

المقاربة الكفاياتية:

• للكفاية مقاربات كثيرة منها المقاربة بالمعرفة والمقاربة بالمهارة والمقاربة بالسلوكات وحسن التواجد والمقاربة بالمعارف والمهارة وحسن التواجد والمقاربة بكفايات المعرفي.

Carre .P et Caspar .C, Traité des sciences et techniques de la formation. Paris Dunod 1999

• تدقق المقاربة بالكفايات في مكانة المعارف في الفعل . فالمعارف هي موارد لتحديد وحل المشاكل، ويعني ذلك أنه على المعارف أن تكون متوفرة في اللحظة المناسبة وأن تكون متكيفة مع الوضعية .

- تهييء المقاربة بالكفايات الطلبة التهييء الجيد للحياة المهنية واكتساب المعارف الضرورية لمجال عملهم ؛ وذلك عن طريق تنمية قدرة استعمال تلك المعارف في سياق واقعي وعملي -مهني. ويستوجب التكوين على الكفايات تداخل التخصصات والمكتسبات في وضعيات معقدة ومهنية.
- إن الإقرار بمقاربة للكفايات يعني إرادة ممارسة مراقبة مطلقة على مجموع مكونات الكفاية. والكفاية تعني المعرفة بالفعل. كما تدقق المقاربة بالكفايات في مكانة المعارف العالمة من غيرها. كما يتطلب التكوين بالكفاية ثورة ثقافية صغيرة للمرور من منطق التعليم إلى منطق التدريب. فالكفاية تبنى بالممارسة في وضعيات معقدة. وهي تتطلب مسهلا لتعلمها بعقلية بنائية تسمح لكل طفل باستعمال أو بالتعبير في وقت معين على ما يعرفه من ذي قبل.

http : //www.csdeau.qc.ca

الباب الأول :
جدالات حول الكفايات

ما يلاحظه القارئ والباحث وهو يتتبع تاريخ ظهور الكفاية هو تعدد الآراء والتواريخ بشأنها، وبالتالي تعدد الأسباب التي كانت وراء ظهورها. والنصوص الواردة في هذه المجزوءة تؤكد ذلك مما يجعل المجال مفتوحا للقراءات والتأويلات والجدالات. فهذا يقول بأن الكفاية ظهرت في أواسط الثمانينيات من القرن العشرين في حقل التربية والتكوين والمقاولة، وغيره يرى بأن المقاولات لم تنتظر التسعينيات من القرن العشرين لتهتم بالكفايات فمنذ زمن بعيد وهي تصرف أموالا على التكوين المهني لتأهيل مستخدميها وتبحث عن توظيف مؤهلين أصحاب كفايات أو الذين لهم استعداد لذلك. وآخر يرى بأن ظهورها كان متزامنا في خطابات متعددة مثل الخطاب المقاولاتي والتكويني والتدبيري. ومنهم من يردها إلى اللغة القانونية مع الرومان سالكا مسلك الاشتقاق اللغوي والبحث الفيلولوجي معتقدا بأن الأمر يتعلق بالبحث في معنى ما للكفاية شارد أو تائه منذ ظهور الكلمة الأولى كما قيلت في عهود الرومان. وهناك من يرى بأنها ظهرت مع تشومسكي صاحب النحو والتوليدي وأن ذلك المعنى الذي يستفاد منها هو المعنى الذي ظل قائما وكل من زاغ عنه يرمي بنفسه في الخطأ...إلخ ؛ وبذلك سيكون الخطاب التأريخي للكفاية مساهما في غموض الخطابات الشارحة بالنظر لتعدد أسباب ظهورها كما يتضح من النصوص التي سنوردها فيما بعد.

هناك جدال آخر بين رواد الكفايات يكشف عن الخلفيات المعرفية والتخصصية مثل علاقة مفهوم الكفاية بالتأهيل و مفهوم الكفايات العرضانية . فالكفاية في نظر المدافعين عن التدبير الجديد للمقاولة تناقض التأهيل، وبالتالي تنتفي الهوية المهنية .

كما أن هناك من يرفض الكفايات العرضانية مشككا في وجودها لأن القابلية للتشغيل لا تتوقف بالضرورة على الكفايات العرضانية ولأن ما يهم في الأخير هو السياق الذي تستعمل فيه الكفاية فعليا . وفيما يخص الكفاية والتكوين فإن الشكوك تحوم حول تنمية كفايات عرضانية . فمادام التكوين يعنى بسياق للتكوين فذلك يعنى أن إمكانات التحويل صعبة . وبتعبير أدق ينبغي أن يكون التكوين في سياق خاص ؛ وذلك ما يعنى إعادة النظر في هندسات التكوين .

المقاربة التاريخية : جدالات حول تاريخ ظهور الكفاية

نص 1

الكفاية مفهوم جديد ظهر في أواسط الثمانينيات من القرن العشرين في حقل التربية والتكوين والمقاولة. والتعاريف النظرية المتعددة التي نعثر عليها الآن تجعل من الكفاية «نوعا من الإسفنج» أو فكرة متعددة المعنى تعكس تعدد استعمالاتها الاجتماعية والعالمة (...). حسب مارسيل ستروبانتس ظهرت الكفاية كإمكانية أو كموارد فردية مختفية قابلة للتطوير عن طريق التكوين أو التحويل من وضعية إلى أخرى، غير أن الكفاية لا تجعلنا مقتصرين على تعريف واحد لتعددية الاستعمالات التي تخضع لها الفكرة.

عن برجيت باناني بتصرف Brigitte Pagnani Vie Pédagogique, n°14 février-mars 2000

نص 2

لم تنتظر المقاولات، في نظر لوبترف، التسعينيات من القرن العشرين لتهتم بالكفايات فمنذ زمن بعيد وهي تصرف أموالا على التكوين المهني لتأهيل مستخدميها وتبحث عن توظيف مؤهلين أصحاب كفايات أو الذين لهم استعداد لذلك. وأما الجدل الدائر حاليا حول الكفايات فإنه يسعى إلى إعطاء مضمون جديد للكفايات ؛ وذلك راجع إلى المتطلبات الجديدة لتنافسية المقاولات وتطور السياقات وتنظيمات الشغل وخصائص سوق الشغل وتطور التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال و التقدم الحاصل في سيرورة التعلم ووظائفية المعرفي، وهي كلها أمور لا تنحصر في المهارة وإنما تأخذ بعين الاعتبار القدرة على تدبير الوضعيات المهنية. فأن تكون صاحب كفاية لا يعنى أنك تعرف كيفية تنفيذ عملية معينة، بل المعرفة بالفعل ورد الفعل في سياق خاص، أي مواجهة المحتمل والمجهول. ثم إن الكفاية المهنية تتحدد ليس فقط في علاقتها بالشغل وإنما في علاقتها بالتشغيلية Employabilité، و المعرفة بالتوليف والتعبئة في وضعية العمل.

Quel avenir pour les compétences? De boeck. 2000. p15-16-17

نص 3

ظهرت الكفاية، حسب آن ديتريش، في مختلف الخطابات في فرنسا مثل خطابات المدراء ومدبري المقاولات الذين يتوخون تكييف الكفايات كهدف رئسي ((كفايات -مفتاح) مع وظيفة الموارد البشرية خلال سنوات التسعينيات من القرن الماضي. ثم ظهرت

كذلك في خطابات المستشارين وذوي الخبرة في المقاولات الذين بنوا أدوات لتدبير التكيف. وظهرت كذلك في خطاب الباحثين الذين ساءلوا التأثيرات الإيديولوجية والرهانات الاجتماعية التي تنطوي عليها هذه الممارسة الجديدة لتدبير الموارد البشرية وتنظيم العمل المؤسس على فكرة الكفاية. وهناك من الباحثين من عمل على تتبع تطور المقاولات ليصل إلى القول بنموذج جديد ولجته تنظيمات الشغل مع الكفاية ليقطع كليا مع نموذج التأهيل.

موسوعة الكفايات ، مادة الكفاية

نص 4

يرى فليب بيرنو أن الدول تعمل تباعا على إعادة صياغة برامجها الدراسية وفق منظور الكفايات، فما هذه الذبابة التي لسعتها؟ هل خضعت المدرسة لسوق الشغل أم أن فكرة الكفاية تشكل ثروة في حد ذاتها؟ هل تخضع البرامج اليوم لعالم سيمر كما مر غيره؟ وهل هي تعبير عن طموح جديد؟ هل يتعلق الأمر بالعودة إلى البراغماتية و النفعية؟ وباختصار وجب طرح السؤال البسيط و المعقد جدا : لماذا تصلح المدرسة ؟ ربما انتهى العصر الذي كانت فيه المدرسة تهيئ لذاتها. فحينما يكون المستقبل قاتما والعمل الموسمي هو السائد في المجتمعات سيكون السؤال التالي ذا معنى : ما هو الشيء الذي يكون الشباب في حاجة إليه لمواجهة القرن الآتي؟ هم في حاجة إلى المعارف دون شك في ذلك، لكنهم في حاجة إلى معارف حية قابلة للتعبئة أثناء العمل وخارج العمل ، معارف قابلة للنقل والتحويل والتكيف مع الظروف والمشاركة والبريكولاج. ففكرة الكفاية لا تؤكد شيئا غير الهم الذي يسعى لجعل المعارف المدرسية أدوات للتفكير والفعل في العمل وخارج العمل.

نقلا عن نهاية المدرسة . ص 27 .

خلاصات :

أولا : اختلاف الباحثين حول تاريخ ظهور الكفاية

ثانيا : ترتبط الكفاية بالوضعيات المهنية المتجددة في عالم تجددت سياقاته المهنية

ثالثا : ظهور الكفاية بدا كنموذج جديد للقطع مع التأهيل

رابعا : ارتباط الكفاية بمعارف قابلة للتعبئة للنقل والتحويل والتكيف مع الظروف وجعلها معرفة أداتية .

المقاربة السوسيو- تاريخية للكفايات: جدالات حول الظروف التي فرضت الكف اية في المدرسة

نص 1

يرى دوكتيلي أن المثقف في عصر النهضة كان هو الذي يعرف النصوص المؤسسة للحضارة بما فيها المؤلفات الكبرى. ولكي تكون مثقفا ينبغي دراسة النصوص والمعرفة بالشروح والتعليقات التي قام بها الأساتذة الكبار حتى تتمكن من التعليق على النصوص المؤسسة . وقد كان هذا التصور أساس البرامج التعليمية(p82). وإلى جانب ذلك كان الإنسانيون يشتغلون على قوانين الطبيعة في الفيزياء والبيولوجيا والمجتمع مشكلين ما يسمي بروح العلم القائمة على التجريب والاختبار وصولا إلى القرن العشرين حيث تضاعفت التخصصات وأصبح الإلمام بها من طرف شخص واحد من قبيل المستحيلات، بل أصبحت بعض التخصصات تتطور بشكل سريع جدا مثل الإعلاميات. كما ينبغي أن نستحضر عوامل أخرى ساهمت في تطور العلم مثل الحربين العالميتين وغزو الفضاء وتطور المنافسة الاقتصادية عالميا إلخ... (p85-84).

وقد بدت ضرورة تنمية برامج دراسية لنقل المعارف الجديدة مما جعل السؤال المطروح هو : ما هي المعارف الضرورية الصالحة لهذه المرحلة أو تلك من التمدرس والتكوين؟(p85)، بل ظهر تياران مثل التايلورية التي تسعى لإدخال ، في تدبير التصنيع ، سيرورات عقلانية لبلوغ مستوى عال من الإنتاج بسرعة كبيرة، ثم هناك السلوكية التي تسعى إلى العقلنة المؤسسة على الملاحظة. وما يجمع بين هذين التيارين هو تقليص التعقيد وتقسيم الأشياء إلى عناصر أكثر بساطة وإلى مراحل (p86).

لقد ألهمت هاتان الحركتان عالم التربية عبر بيداغوجيا الأهداف، وبالتحديد ماجر (1962) وبلوم (1968-1976-1979). ومنذ ظهور الترجمة الفرنسية لمؤلف ماجر (1971) ثم مؤلفات مثل مؤلفات هاملين (1980) ودولاند شهير (1980) وهينو (1983) أصبحت بيداغوجيا التدريس بالأهداف أو تقنيات الأهداف البيداغوجية تكتسح أوربا (p86). و وجب الذكر أن هذه البيداغوجيا جرت وراءها موجة من الإصلاحات المتعلقة بالبرامج التربوية والتعليمية. وإن كل من جرف لم يعد قادرا على التفكير بالمحتوى وحده، بل يجب في نظره تحديد الهدف الذي هو قدرة ممارسة على المحتوى وتحديد النتائج المرتقبة في سلوكات قابلة للملاحظة بشكل لا غموض فيه لأن الهدف الإجرائي هدف يدقق في شروط الإنجاز ومعايير التحكم (p87) .

بعد هذه المرحلة دخل العالم مرحلة العولمة التي تتجسد اقتصاديا في التنافسية وشمولية السوق والشركات المتعددة الجنسيات، وداخل المقاولات أصبح الهم السائد هو البحث عن النجاعة والمردودية والحديث عن التكيف مهيمنا.ثم إن منطق المنافسة والمردودية دفع بالمقاولات إلى خلق مصالح تهتم بالتكوين منطلقة في ذلك من تحليل المهام وصولا إلى تحديد الكفايات المطلوبة ؛ وذلك ما كان سببا في ظهور مفهوم مرجع الكفايات(p88). قد تكون هذه المصالح المختصة في التكوين داخل المقاولات باهضة الثمن وتكلفها الشئ الكثير ، وهو ما دفع بالمقاولات إلى إرغام المدرسة على تغيير برامجها وفق منظور كفاياتي (p88)، بل هناك بعض الباترونا من أعلنوا عن استعدادهم الكامل لمساعدة الأنظمة التربوية على التغيير والتعاون وتحمل أعباء التكوين في نفس الاتجاه المذكور آنفا. ولهذا السبب نجم عن ضغط المقاولات الأوربية على الاتحاد الأوربي برنامج UNICAP المعروف باسم (Unités Capitalisables) الذي يسعى إلى تحديد مراجع للكفايات لكل عينة مهنية وتوزيع التكوين في وحدات وكل وحدة تحدد بمدخلات (كفايات مكتسبة سابقا من طرف التلميذ والطالب ومتحكم فيها) وبمخرجاتها (كفايات ينبغي التحكم فيها، وأنماط التصديق). وكان لهذا البرنامج تأثير على التعليم التقني والتكوين المهني ومؤسسات التكوين المستمر ومصالح التكوين في المقاولات (p89). فمراجع الكفايات تتطلب كفايات عرضانية ، أي كفايات تمارس في وضعيات مختلفة ومتنوعة.

هكذا يتضح لنا أن العالم السسيو-اقتصادي كان وراء ظهورالمقاربة بالكفايات وأن الخبراء العاملين في المقاولات كانوا أول من ألف في موضوع الكفايات مثل لوبترف (1998-1997-1994) و لفي لوبويير (1996) ثم جاء بعدهما الخبراء في التربية أمثال رومانفيل (1996) وبيرنو(1997).

يتبين من خلال التقارير وأشغال منظمات وتنظيمات دولية مثل البنك العالمي و OCDE و اليونسكو واليونسيف والبنود PNUD الإلحاح على تأهيل الأنظمة التربوية باللجوء إلى تطوير منهاج دراسي مبني على تعلم مجموعة من الكفايات الأساسية(p89).

Quel avenir pour les compétences? Ed. De boeck.2000

نص 2

يتعلق الأمر إذن بتنمية الكفايات المنتظرة من قبل مجتمع المردودية والإنجاز. ففي كندا كما هو الحال في بعض الكانتونات السويسرية تتأسس الإصلاحات في التعليم على مبادئ تعود لعالم الصناعة (...) توجد الأنظمة المدرسية اليوم في منعطف (...) ومن

أجل الاستجابة لمذهب النجاعة سيكون المنهاج الدراسي المثالي هو القائم على مواد أساسية كالرياضيات والعلوم الطبيعية واللغات الأجنبية ولا يعطي إلا حيزا صغيرا للتخصصات الثقافية.

Gérard Boutin, l'approche par compétences en éducation : Un amalgame paradigmatique, Revue de psychosociologie, sciences humaines, 2004-06, N°81

خلاصات :

أولا : المرور من بيداغوجيا الأهداف إلى المقاربة بالكفايات كان نتيجة تطور مطالب التكوين وتنوعها.

ثانيا : ارتباط المدرسة بعالم الصناعة والشغل.

ثالثا : دخول التعليم والتكوين عهد المردودية والنجاعة .

المقاربة الإيديولوجية: جدالات حول المصالح والرهانات

نص 1

يرى فليب بيرنو أن هناك عدة دول كالبرازيل والكيبك ودول أوربية مثل فرنسا والبرتغال وإسبانيا وبلجيكا أدخلت أو اعتمدت في التعليم الأساسي برامج موجهة نحو تنمية الكفايات. و إن هذه المناهج الدراسية كانت دائما مدعومة من قبل الحكومات أو البرلمانيين اليمينيين أو اليمين الوسط، و مدعومة كذلك من منظمات دولية مثل OCDE والبنك الدولي، و قد تدخلت تلك المنظمات في الوقت الذي فرضت فيه الكفاية في عالم المقاولات لوضع حد للتأهيلات والتضامن العمالي لتبريرها للأجر المستحق. لقد حدث كل ذلك في سياق عولمي شمولي وليبرالي جديد فكان موقف اليسار هو أن البرامج التعليمية الموجهة نحو الكفايات من إبداع الطبقات المهيمنة والقوى المحافظة عالميا، ولذلك ينبغي التشهير بها والصراع ضدها وإعادة التأكيد على القيمة الجمهورية للمعرفة.

سيكون من الملائم التساؤل عما تخبئه المناهج الدراسية الجديدة وأي طبقات اجتماعية تستفيد من ذلك . لكن ينبغي توخي الحذر لأن جميع الباحثين والمفكرين والمدرسين الذين يشاركون في التحولات الحاصلة في الأنظمة التربوية، عليهم جميعا العثور على طريق واسع بين سذاجة لا يغتفر لها وبارانويا مشلولة .

سيقول المؤرخون بعد ثلاثين أو خمسين سنة ربما كانت البرامج ستكون أفضل لو تم كذا أو كذا. ليس لنا من داع للتراجع ؛ إذ يجب علينا التلاؤم مع وضعية بدون معرفة بالتحديد ما نعارضه ولا إلى من نمد اليد. فالأكثر انتباها منا يعمل على تبني موقف منتبه كي لا ينخرط ولا يتلفظ بشيء. وقد تسمح هذه النباهة في الحفاظ على الفضيلة الذاتية إلا أن التاريخ لا ينتظر أولئك الذين ينتظرون نهايته وبعد ذلك سيدخلون المعركة.

Ph.perrenoud,http://www.unige.ch/faose/SSE/teachers/perrenoud/php_2002/2002_12.html

نص 2

يعود ظهور فكرة الكفاية في نظر روني أميغس إلى سنة 1969 مع النحو التوليدي مع تشومسكي وهي تعني نسق القواعد المستضمرة التي تسمح بفهم وإنتاج عدد لا محدود من الجمل المجهولة للمتكلم. وما يميز هذه الكفاية النحوية أنها فطرية وضمنية في الآن نفسه وموزعة بين جميع المتحاورين الذين ينتمون لنفس المجموعة اللسانية.

ليست كلمة الكفاية جديدة ، وإن ما هو جديد هي الفكرة والمكانة التي تحتلها حاليا في الخطابات والممارسات سواء المرتبط منها بالمقاولة أو المدرسة.

لقد ظهرت الفكرة في الخمسينيات من القرن العشرين، في مجال التكوين، وخاصة التكوين المهني والتكوين المستمر وقد اختزلها ريموند فاتيي سنة 1958 في ثلاث خصائص هي المعارف والاستعدادات وإرادة العمل أو الإرادة الجيدة أي أن هذا التحديد يرتكز على المعارف والمهارات وحسن التواجد، وهو التحديد الذي مازال مستعملا حتى الآن، من بعض الوجوه.

أما في سنوات الثمانينيات فقد ظهرت فكرة الكفاية في النصوص الرسمية للتربية الوطنية . وفي 1990 ظهرت في عالم المقاولات. وما يلاحظ بالنسبة لبريسكا كرغوات أن ظهور الكفاية في فترة التسعينيات في عالم المقاولة تطبعه أزمة الشغل والبحث عن نماذج جديدة للإنتاجية واللانقابية، ولكن أيضا العمل على مأسسة التكوين المستمر وتأزم جودة التربية المدرسية.

إن الغاية هي توجيه أكبر عدد ممكن إلى الشغل مبكرا قبل حيازة الباكالوريا ومن هنا كانت الفكرة الداعية إلى إنشاء باكالوريات مهنية وتداريب بالمقاولات وتكوينات بالتناوب وإدخال تعلمات إلى المقاولات الكبرى تحت اسم «التأهيل» في عالم الشغل ، و« المعارف التخصصية » في مجال التربية . وهكذا انحصرت الكفاية في القدرات والاستعدادات والمهارات رغم ما تحبل به من معاني في علم النفس واللسانيات والاقتصاد والسسيولوجيا .

إن التأهيلات حول التكوين المهني والمستمر ستتوطد طيلة السبعينيات والثمانينيات من القرن الماضي داخل المقاولات والتربية الوطنية كذلك.لقد تم إدخال النموذج القائم على الكفايات في التعليم المهني والتقني في أول الأمر قبل الإهتمام ، من الحكومة والإدارات المركزية ، بمختلف مسالك التعليم. ولكي يتم تعديل المحتويات المدرسية بدأ الشروع في تشكيل لجنة وطنية للبرامج، وهي لجنة تتشكل من ممثلين من التربية الوطنية والمهنيين هدفها هو التأسيس لميثاق للبرامج، حيث سيخول هذا الميثاق، وسيضفي الشرعية على المرور إلى تعليم يستهدف إنتاج كفايات قابلة للتحقق في وضعيات نوعية. لقد تم المرور من خلال هذا الميثاق، من تعريف وتحديد البرامج من أهداف الإحالة بالنسبة للتعليم العام إلى نظام مرجعي référentiels بالنسبة للتعليم التقني والمهني.

يهم النظام المرجعي الخاص بالدبلوم تحديد الكفايات المنتظرة لممارسة نشاط في قطاع مهني والشروط التي يتم فيها تقويم ذلك النشاط. فهو الحامل الرئيسي لتقويم المكتسبات ومنح الدبلوم سواء في التكوين الأولي أو التكوين المستمر.

لقد قدم النظام المرجعي كأداة تسمح بوضع تناسب بين عرض تكويني واسع وتوزيع للأنشطة المهنية. ومجموع هذه الدبلومات المحددة بأنظمة للمراجع تسعى لإقامة تقويم للمكتسبات على شكل مراقبة مستمرة بألفاظ القدرة على : حل وضعية، استعمال معرفة... ، يبدو كما لو صار التقويم أداة لسياسة تربوية تبحث عن تحويل نمط المراقبة.

وأخيرا يبدو نظام المراجع كتعاقد بين التلاميذ والمستخدمين والمكونين. والحاصل أن هذه العقلنة للمعرفة تدفعها إلى عدم تحديد البرامج انطلاقا من معارف تخصصية، لكن بالانطلاق من وضعيات يجب على التلاميذ التحكم فيها.

ارتبطت الكفاية، كذلك، في المقاولات بإدخال سياسة موجهة نحو البحث عن المرونة سواء في مجال العمل أو تنظيم الشغل وتدبير الموارد البشرية، وذلك ما أدى إلى البحث عن تعاقدات جديدة بين النقابات وأرباب الشغل.

إن إدخال الكفاية في المقاولات جعل هذه الأخيرة تعمل بأنظمة جديدة في التوظيف والتخرج والأجر، وذلك ما جعل التأهيل يعود إلى واجهة الحوارات الاجتماعية من جديد شأنه شأن التكوين المستمر إلا أن التأهيل سيظل مضمونه عصيا على التحديد عوض الكفاية التي تبدو كعلاقة بين بعض العمليات التقنية وتقدير قيمتها الاجتماعية، ثم إن الكفاية تفردن الأفراد .

تتموضع فكرة حسن التواجد بين المعرفة والفعل وتقويمه بناء على قدرة فرد على استعمال معارفه في وضعية عمل معطاة إلا أن حسن التواجد قد يبدو ككفايات سلوكية أو معارف سلوكية.

تُبَيِّن فكرة حسن التواجد منطوقي التكوين وتحدد لحظتي الانتقاء : تشغيل مرشح وتوظيفه في نهاية تكوين معين. ففي الوهلة الأولى للتوظيف تكون معايير الانتقاء غير مرتبطة بكفايات يقال عنها مهنية مادام المترشحون يلجون تكوينا أساسيا حول أشغال أو مناصب نوعية بهذه المقاولات. يتعلق الأمر بتقويم للمترشحين ليس فقط حول معارف مصاغة (اختبارات ورياضيات...)، ولكن أيضا تقويم تجاربهم (اختبارات تضعهم في وضعيات، دراسة الملف المدرسي، مقابلات أمام لجنة التحكيم التابعة للمقاولة).

إن الأخذ بعين الاعتبار، أثناء الانتقاء، بالتجارب يحيلنا على الوضعيات المعيشة في المدرسة عوض الوضعيات المعيشة في سوق العمل. كما يحيل كذلك على تجارب مرتبطة بالأصل الاجتماعي : الأصل الإثني، الجنس...، ورغم ذلك يظل الدبلوم الوسيلة الوحيدة والمعيار الرئيسي لإثبات صلاحية المعارف والمهارات، دون أن نغفل تدخل معارف أخرى مثل علم النفس لمعرفة المواقف والميول والاتجاهات، وستكون المصلحة في النهاية غموض قواعد الانتقاء لأن التقويم يرتكز على معايير ذاتية : تذويتية ومطبعنة.

بما أن التربية الوطنية لا تُقَوِّم، رسميا، حسن التواجد فلأن مفهوم المواطنة في المدرسة دخل حديثا إليها ويرتكز على إنجاز تعاقد بين التلاميذ والمدرسين والمدير.

إن إرادة العودة حاضرة هنا وهناك، هنا بالمدرسة وهناك بالمقاولة، فهنا نجد المواطنة وهناك حسن التواجد بالمقاولة. فالمدرسة تعلم القيم والمعارف المدنية الضرورية لممارسة الديموقراطية، ولكنها من جانب آخر لا تعطي للتلاميذ الوسائل لممارستها داخلها.

عن بريسكا كرغوات بتصرف http://www.Sciences.fr/éducation

نص 3

سادت الفوردية في النظام الرأسمالي القديم كشكل تنظيمي يتحدد من خلال ثلاث خاصيات هي **أولا** ؛ خاصية تمركز المؤسسات، **ثانيا** ؛ خاصية العلاقات الاجتماعية القارة، **ثالثا** ؛ خاصية القيم الاجتماعية الجماعية القوية. وأما مع مجيء (مجتمع الشبكات)، حسب تعبير السسيولوجي مانويل كاستيل، في عصر الإعلام فقد أصبحت اللامركزية هي الخاصية المميزة للعلاقات في المقاولة والعائلة والدولة.إنه تحول يتجاوز الهرمية التايلورية ليدخل المجتمع أشكال جديدة من العمل والاستهلاك، محدثا انفجارا في العلاقات الأجرية.

إنه لمن البديهي أن تقوم المنافسة على الجودة و التجديد مما يطرح مسألة تنوع عقود العمل وفردنة الأجور كأمر واقع، أخذا بعين الاعتبار تعدد التأهيلات وتنوعها والاستعدادات والتحفيزات. فقيمة الأجير تظل قائمة فيما يميزه عن الآخرين من أمثاله. وهو ما يفسر تراجع التضامن الطبقي ووحدة العمال. إنها قطيعة عميقة مع التصور القائم على الوحدة.

يفيد هذا التحول أن وضع العمل وقانونه قد عرفا تحولات عميقة من عقد لا محدود يرمز إلى الاستقرار إلى المرونة (العقد المحدود المرتبط بالمهمة المحدودة في الزمن) . ثم إن شروط العمل بدورها عرفت تحولات وانقلابات ما أن أصبحت المقاولات خاضعة لإعادة التنظيم لتتكيف مع المعطيات الجديدة للرأسمالية الجديدة : العولمة و الإعلاميات وبرانية الإنتاج إلخ...

إن تحول العلاقات الاجتماعية للإنتاج بفضل المنطق الصناعي الجديد والمالي للمقاولات يترجم بضعف موقف العمال ؛ فمن جهة أولى اختفى التضامن الاجتماعي بفعل دخول المقاولات في شبكات مما أثر على المفاوضات بين العمال وأرباب الشغل، ثم الإلحاح على مطلب المردودية الدائمة للعمال.وهكذا دخلت الرأسمالية الجديدة مرحلة الرأسملة المالية والبشرية (تقويم كل فرد على حدة انطلاقا من وظائف معارفه).وقد أفضى هذا الواقع الجديد إلى مايلي :

1- فردنة عقود العمل والتخلي عن البعد الجماعي : يفاوض العامل منفردا رب العمل.

2- الهيمنة القبلية للعقد المقاولاتي على المفاوضات القطاعية والجماعية الذي لا يسمح بظهور قوة نقابية.

3- تطور منطق كفايات فردية وتشغيلية لتحل محل منطق التأهيل.

4- التدبير الفردي للحماية الاجتماعية . فنسق الحماية الاجتماعية من الأخطار (العائلة، البطالة، التقاعد . .) المؤسسة على التضامن المميز لدولة الرفاه في المرحلة الفوردية عوض بنسق تأميني خاص يقوم على الادخار المالي الفردي .

5- إعطاء الأولوية للفرد على الجماعة، وللاقتصادي على الاجتماعي، ولعقد العمل على القانون. وبذلك صار الأجراء مسؤولين فرديا على مسارهم المهني وحمايتهم الاجتماعية.

الحسن اللحية، نهاية المدرسة، ص 150

نص 4

لقد شكل ظهور المدرسة ومؤسسات التربية بعد العائلة، في حد ذاته، تحولا عميقا بالمقارنة مع ما سبق. واللبرالية الجديدة، الحالية، لا تريد تحويل المدرسة بسرعة كبيرة، بل تعمل على تحيينها، يكفي الرجوع إلى هربرت سبنسر أحد رواد النزعة النفعية في القرن التاسع عشر، وإلى بنيامين فرانكلان، وإلى جون جاك روسو، لنجد أن دور المدرسة والتربية هو تهييء الفرد لحياة كاملة. وبالاستناد إلى آدام سميث نجد المدرسة تعلم أشياء نافعة، لذلك عليها أن تصغي للطلب الآتي من الكبار أو السوق.

تبلورت هذه الرؤى النفعية واللبرالية عبر مراحل؛ فمنذ 1980 ظهر تصور فرداني وأكثر تسويقي للمدرسة تزامن وانهيار المرحلة الفوردية وتصوراتها للعمل. وقد صار العامل المرن النموذج المثالي للمدرسة والمقاولة معا. يجب على العامل أن يكون قادرا على استعمال التكنولوجيات الجديدة ومبادرا لا ينتظر الإملاءات الفوقية، وذلك هو معنى الاستقلالية.

إن التطورات الحاصلة المجسدة في التبضيع تريد أن تجعل من المدرسة معملا جديدا لإنتاج المعارف: التكوين، التكوين المستمر للعمال. لقد مرت الإنسانية من الإنسان المؤمن، ثم مواطن الدولة، ثم المثقف صاحب المثال الإنساني لتصل إلى التصنيع والتسويق الذي يعين الإنسان ككائن اقتصادي وكفرد خاص. لم نعد نفكر في الإنسان إلا كمورد من بين موارد أخرى، ثم كمستهلك ينبغي إشباع حاجاته.

لقد عرفت المدرسة كغيرها من المؤسسات تحولات عميقة في مفاهيمها، وتحويلا في الجهاز المفاهيمي لاستقبال الروح اللبرالية. فالمعجم والفكر التدبيري بدأ ينطبق شيئا فشيئا على التربية في جميع أبعادها، وذلك ما يجعل المؤسسة المدرسية كمقاولة تربوية منذ نهاية السبعينيات من القرن الماضي. ومن بين تلك المفاهيم التدبيرية نجد التعلم مدى الحياة والإنجاز والأداء والكفاية ... إلخ.

نهاية المدرسة، ص. ص 150 - 151

يرى الباحث نيكو هرت أن الإصلاحات الجارية في التعليم منذ عشر سنوات تدخل في إطار مرحلة تاريخية جديدة مطبوعة بانزلاق المدرسة نحو الاقتصاد ؛ إذ منذ ثمانينيات القرن العشرين عرفت المدرسة موجة من النقد والإصلاحات تعبيرا عن ملاءمتها مع المتطلبات الاقتصادية الجديدة. وقد ترجمت هذه الثورة على مستوى المحتويات بانزلاق المعارف نحو الكفايات. إن ما يحدث بتعبير أدق، حسب المؤلف، هو تسويق فعلي وحقيقي للمدرسة يشمل الملاءمة الواسعة للمحتويات والبنيات والمناهج والطرق التعليمية مع منتظرات المشغلين، وقد تم استعمال الأنظمة التربوية لتحفيز بعض الأسواق. وأخيرا تحويل التعليم والمعارف إلى سوق كبرى. فكيف حصل ماحصل؟ وكيف حصل أن تحولت المدرسة إلى سوق والمعارف إلى كفايات؟.

للإجابة على سؤالنا يعود كاتبنا إلى فترة السبعينيات من القرن العشرين لتفسير الأسباب التي أدت إلى إعادة رسم السياسات التعليمية.وقد حصرها الباحث فيما يلي :

1- ظهور التكنولوجيات الجديدة وما يرتبط بها من تراكم المعارف والتحولات التكنولوجية. ثم بروز المنافسة واللجوء للتكنولوجيات الجديدة لغزو أسواق جديدة في تزامن مع العولمة.

2- تطور سوق الشغل وتحوله نحو البطالة المقنعة والتركيز على وظائف جديدة في اقتصاد جديد كالإعلاميات والهندسات الإعلامية والصناعات المرتبطة بها.

3- تخلي الدول عن التزاماتها القديمة لصالح القطاع الخاص.

وبالإضافة إلى هذه العوامل الثلاثة عرفت فترة الثمانينيات والتسعينيات من القرن الماضي انعدام استقرار النمو الاقتصادي وكان التأهيل والأزمات المالية من الأسباب التي أدت إلى التفكير في إصلاح التعليم.كما لم يغب التفكير في التعليم عن الأوساط الاقتصادية منذ ثلاثين سنة خلت.إذن، أين تتمثل هذه القوة الأساسية التي أدت إلى تجديد الأنظمة التعليمية؟ يرى نكو هرت أن إعادة التجديد تعود إلى التحولات التكنولوجية والانقلابات الاقتصادية، حيث المدرسة لا تعمل إلا على التكيف مع التحولات في واقع العمل.

يتخذ تجديد الأنظمة التربوية استعارة مليئة بالغموض لما يفهم كتقدم أو كحرحة مضادة للجمود ؛ ستتجدد الأنظمة التربوية لتتحول من القسم والمدرسة إلى شبكة الانترنت، وسيعوض الحاسوب الأستاذ، وستصبح البرانم التربوية حلا لمشاكل الوقت وسجون المدرسة وإيقاعات التعلم.إننا أمام مدرسة جديدة على الساتل. فالمدرسة القديمة لم تكن قادرة على تتبع واستيعاب التطور التكنولوجي ولا تقدم ما هو مطلوب من تكوين مطلوب من طرف

المقاولة، ولا تتمتع بالمرونة الكافية ولا الاستقلالية بالنظر إلى التطورات المتسارعة على مستوى السوق.

إذن، على المدرسة الجديدة أن تودع الأهداف المعرفية لصالح الكفايات المرتبطة بالتشغيلية حتى تتلاءم والمقاولة والسوق، عبر مسالك مهنية وتمهينية واضحة. ولا شك أن التكنولوجيات الجديدة قادرة على حل المشاكل في لحظة قصيرة بسحرها البيداغوجي للقضاء على الفشل الدراسي وانعدام التحفيز وغياب التأطير.

إن الهدف الأساسي، حسب الباحث نكو هرت، من التجديد متعدد الوجوه ؛ فهو من جهة أولى مراقبة للمعارف والكفايات والسلوكات التي سيكون عليها عمال ومستهلكي المستقبل، ومن جهة ثانية تتمثل المهمة الأساسية للمدرسة في دعم المقاولة.

فما ينتظره المشغل من المدرسة هو أن تكون الناشئة على الحرف المطلوبة كثيرا في مستوى السوق وفي مستوى الكفايات العرضانية والرفع من مستوى الفهم التكنولوجي والتعدد الثقافي لأن مجالات العمل أصبحت مجالات عالمية ودولية.

ستكون المعرفة المدرسية، وفق هذا المنظور، كالأكلات الجاهزة ؛ معارف سريعة وسطحية تتجدد كل يوم وبشكل دائم لتساير إيقاع التحول وانعدام استقرار الشغل : سيمر الشغيل في المستقبل من شغل إلى آخر بشكل لا ينتهي والنتيجة الحتمية هي أنه عليه أن يجدد معارفه –كفاياته– باستمرار وذلك هو مضمون التعلم مدى الحياة.

يعزى اختفاء الشغل مدى الحياة لصالح العمل الظرفي والمدد المحدودة الإنتاج حسب الطلب ، والعمل الليلي والعمل في نهاية الأسبوع ...إلخ، وإلى تسارع التحولات التكنولوجية ومطلب المرونة المرافق للأزمة الاقتصادية والمنافسة.

يمكننا تخيل ما قد تقوم به التكنولوجيات الجديدة وهي تعوض ما كان يقوم به الإنسان – العامل ليتفرغ للشأن العام و العمل الاجتماعي والثقافي أو ليستكمل التكوين ويواكب التطورات المعرفية فيحافظ بذلك على منصب عمله.لكن منطق الاقتصاد يختلف عن منطق التأمل والافتراض، خاصة إذا ما كان هذا المنطق يشتغل في أزمات وظروف غير مستقرة تدفع للإنتاج بأقل عدد ممكن من العمال وبأقل التكاليف ؛ وذلك ما يفسر بالمرونة في العمل كحل للازمات غير المتوقعة، ويفسر المنطق القائل بأن التقدم التقني يتطلب الليونة والتكيفية، بل يفسر كذلك لماذا يجب أن يتكيف التعليم بشكل واسع مع «الحاجيات» الاقتصادية ؛ وبمعنى آخر يجب على المتعلمين أن يكتسبوا مع نهاية تمدرسهم الكفايات

والمعارف والسلوكات التي تجعلهم عمالا منتجين وقابلين للتشغيل لأن ما يميز الأنظمة التربوية، حسب تقرير الطاولة المستديرة، هو اللا تلاؤم بين التعليم والمحيط الاقتصادي وتقادم الأنظمة التربوية والتكوينية.

ماهي مطالب المرونة في العمل المفروضة على محتوى المعارف المدرسة في المدرسة؟ وما هي المعارف والمهارات وحسن التواجدات التي يطالب بها المشغلون؟ إن اليد العاملة المرنة هي يد عاملة متعددة الاستعمالات، يد متحركة وقابلة لاستكمال التكوين لأن سرعة التحولات التكنولوجية وإيقاعات إعادة هيكلة الصناعات ومطالب التنافسية جعلت العمال يغيرون عملهم باستمرار أو محيط العمل باستمرار ؛ لذلك تطالب المقاولة بأنظمة تربوية تنمي الكفايات، وبخاصة الأنظمة التربوية التي تنمي الكفايات التي تسمح بالمرونة، أي قدرة العامل على التكيف. ثم إن المعارف المدرسية صارت ظرفية ولحظية لا تستجيب للسياقات المهنية، وأهم ما ينبغي أن تنقله المدرسة هوأن تجعل الفرد قادرا على تحصيل المعارف وفق الحاجات لأنه لا وجود لتكوين عام يؤهل الفرد للحصول على كفاية مهنية. والنتيجة الحتمية لهذا التوجه تتجلى في تراجع الأهداف المعرفية لصالح الكفايات التي تطالب بها التجارة والخدمات مثل قدرة العامل على الاستئناس بالمحيط الذي فرضته التكنولوجيات الجديدة وتكيفه وقدرته على الاستجابة السريعة للأوامر واتخاذ القرار والتكوين الذاتي.

تقتضي المرونة المهنية وجود عمال أكثر تكيفا لهم القدرة على ممارسة مختلف المهام الموكولة إليهم. وكما جاء في تقرير للجنة الأوربية بأنه لا يكفي أن يكون العامل عارفا بالقراءة والحساب ؛ إذ ينبغي أن يكون قادرا على التحكم في أشكال التواصل وبلوغ المعلومة والتحكم في لغات متعددة. وبما أن المدرسة متخلفة عن الإيقاع الذي تتطور به المعارف العملية والمعنية فمطلوب منها أن تزود التلاميذ بأسس تسمح لهم بأن ينموا بأنفسهم معارفهم في المجالات التي تهمهم.هكذا ينزلق التكوين المدرسي نحو التكوين المهني وتنزلق المعارف نحو الكفايات.

لا تتمثل التشغيلية التي تعني التكيف الممكن لعمال المستقبل مع متطلبات المشغلين في التأهيل أو في المعارف النظرية، بل في اكتساب كفايات تتماشى وتطور الشغل والمقاولة وذلك بتشجيع التعلم مدى الحياة والإبداعية والمرونة والتكيفية والقدرة على تعلم التعلم وحل المشاكل .

إذن، ماذا ينبغي أن يدرس؟ تميز اللجنة الأوربية بين نوعين من الكفايات للاستجابة لحاجات السياق الاقتصادي الجديد ؛ منها الحاجة إلى تكوين أساسي متين، ثم الحاجة إلى كفايات تسمح بالتجديد. يشمل التكوين الأساسي القراءة والحساب. في حين تتمثل كفايات التجديد في استعدادات تكنولوجية واجتماعية وتنظيمية تسمح للعامل بالتكيف السريع مع تحولات المحيط وتنظيم الشغل. كما أقرت OCDE هذا التوجه منذ سنة1998 حينما دعت إلى استهداف أهداف ذات خصائص عامة عوض تعليم مواد بدقة لأن عالم الشغل يتطلب جودة علائقية واستعدادا لغويا وإبداعية والقدرة على العمل في فريق وحل المشاكل ومعرفة جيدة بالتكنولوجيات الجديدة، وهي كلها كفايات لامحيد عنها اليوم للحصول على شغل والتكيف السريع مع التطورات ومتطلبات الحياة المهنية.

وخلاصة القول في هذا الباب إن اللجنة الأوربية وغيرها من المنظمات ذات التأثير في السياسات التربوية أعرضت عن التخصصات والمحتويات المعرفية لصالح الكفايات العامة والعرضانية، وعن تخصصية هيئات التدريس لصالح مدرسين غير مدرسي المواد، والإعراض عن المواد لصالح الأنشطة والمجزوءات.

إن المبتغى هو أن يصبح عامل المستقبل قادرا على الاندماج وتقبل الاكراهات المفروضة عليه عن طريق تنمية كفايات اجتماعية، أي سلوكات واستعدادات ومواقف، وذلك ما يشير إليه المجلس الأوربي لما أعلن في أحد تقاريره بأن ما سيحصل من تغيرات وتحولات تكنولوجية في مجتمع الإعلام والمعرفة سيجعل الحدود بين التربية والتكوين تكاد تكون منعدمة ومن ثمة وجب التركيز ليس على المهارة وحدها وإنما على حسن التواجد كذلك.

يفسر هذا الموقف الأوربي بالدعوى القائلة بأن التكنولوجيات الجديدة ستؤثر تأثيرا كبيرا إن لم نقل ستغير مرتكزات مستقبل التعليم ووظيفة المدرسة. فما هي هذه الوظيفة الجديدة للمدرسة في مجتمع الإعلام والمعرفة والتكنولوجيات الجديدة؟.

الظاهر أن المدرسة لم تعد مونوبولا لنقل المعرفة لأنها حسب وزيرة التعليم النمساوية ستتمثل وظيفتها في نقل معارف مهنية جيدة واكتساب كفايات منهجية واجتماعية وكفايات الاستقلالية والعمل في فريق والحوار وتدبير الخلاف والتواصل والمرونة والفكر الابداعي والمعنى الاجتماعي وقابلية التكوين المستمر والتحفيز بغاية التعلم .ونفس الشئ دافعت عنه ألمانيا عن طريق حزب هلموت كول لما رأى، هذا الحزب، بأنه من الأهداف الأساسية للحزب في مجال التربية تكييف التربية والتعليم مع عالم الشغل المستقبلي، وحيث أوجز مضمون هذا التكيف في الاستقلالية والمبادرة والابتكارية والثقة في النفس والقدرة على الحكم على الأشياء والتركيب .

إذن ستلقن مدرسة المستقبل كفايات اجتماعية أشير إليها ككفايات عرضانية، وهو ما تراه OCDE يختلف عن المقررات المدرسية القديمة القائمة على المحتوى والتلقين.

رأينا أن المواقف الداعية إلى إصلاح التعليم تورد أسباب استعجالية ذلك الإصلاح، وبالتالي تتوخى تغيير وظيفة المدرسة بفضل تطور التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال (NTIC)، حيث فسر الباحث نكو هرت هذه الدعوات المتكررة بالاستئناس بالتكنولوجيات الجديدة التي سينشأ عليها الشباب، أي أن إدخال التكنولوجيات الجديدة إلى المدرسة مبكرا يستهدف تنشئة جديدة لعمال المستقبل في محيط معلوماتي، ولكن كذلك هو تحضير لمستهلكي الغد في محيط تكنولوجي.ومن أجل ذلك عقدت لقاءات كثيرة مثل لقاء أوتاوا في سنة 1998 تحت شعار «عالم بلا حدود»، وعقدت لقاءات أخرى تحت إشراف OCDE، تبين كلها أهمية التجارة الالكترونية في التربية والتكوين، حيث ستتحول مؤسسات التربية والتكوين إلى مؤسسات تساعد الشباب على إيجاد مكان لهم في مجتمع الإعلام والمعرفة.

لا يختلف هذا التصور عن موقف وزير التربية الألماني يورغن روترغس لما رأى بأن مجتمع المعرفة سيصير مجتمعا مكونا من طبقتين ؛ الأولى طبقة عليا مسيرة للشبكات، وأخرى طبقة دنيا تجهل الإعلاميات. فالتخوف الذي أبداه الوزير الألماني لم يكن في السابق وكأن المجتمع لم تكن فيه طبقات. إن الهم الأساس أو الخلفية التي يصدر عنها الوزير الألماني هي تجنب اللامساواة وانعدام تكافؤ الفرص ليصير الجميع مهندسا إعلاميا أو يجب أن يغير الجميع وظائفهم ليصبحوا مهندسي إعلاميات.

لم تخف طاولة المصنعين الأوربيين رغبتها في إدخال التكنولوجيات الجديدة إلى المدرسة كتخصص أساسي في التعليم والتكوين لتخويل المتعلمين ثقافة إعلامية كونية في مجتمع الإعلام والمعرفة، ولظهور مصممين ومزودين ومنفذين ومستعملين أكفاء في هذا المجال لهم ثقافة إعلامية كونية يتوجهون للعالم أجمع كمستهلك. وهو ما حصل لما قرر الاتحاد الأوربي تجهيز جميع المدارس ما بين 2002 و2005 بالتجهيزات الإعلامية وربطها بشبكة الانترنت.

نهاية المدرسة، ص 162 - 166

نص 6

أغري كثير من المدرسين والبيداغوجيين بالخطاب الباترونالي حينما أضحت تتردد القولة الشهيرة الداعية إلى التقليل من المعرفة والإكثار من الكفايات ؛ أي التأكيد على التكوين بدل ملء الرؤوس، وتعلم التفكير بدل الحفظ. أليست هذه التصورات هي معركة البيداغوجيا التقدمية تقليديا؟.

لقد كانت المعارف المدرسية متهمة دائما من قبل الجميع مثل الرافضين لحفظ التواريخ وتقديس الماضي لأنه ماض وتدريس سير الأسلاف لأنهم أسلاف وغير هؤلاء، إلا أن الإصلاحات التي تدعو إليها الأوساط الاقتصادية اليوم لها طبيعة خاصة ؛ فهي لا تستهدف ربط التنظير بالممارسة حتى يتمثل التلاميذ المعارف المدرسية، وإن ما يحصل هو تبديل اكتساب المعارف بالكفايات المرتبطة بإنتاجية العامل واختزالها في المهارات والنفعية التي لم تعد المدرسة وحدها قادرة على تعليمها للمتعلمين ؛ لذلك ستختزل مهمة المدرسة في الكفايات العرضانية، وبالتالي تحول البرنامج الدراسي إلى قواعد للكفايات.

إن انزلاق المعارف نحو الكفايات هو انعكاس لتطور مواز على مستوى سوق الشغل يتجلى في التخلي عن فكرة التأهيل لصالح التشغيلية.

كان التلاؤم بين المدرسة والشغل المبني على التأهيل أو إرادة التخطيط لتكوين يد عاملة بعد الحرب العالمية الثانية يحدث في محيط مستقر، حيث يتمتع كل فرد بمنصب قار ومحدد يتناسب ودبلوم معين، والإنتاجية قارة أو قابلة للتنبؤ، إلا أنه في الوقت الراهن لا نجد غير التحولات السريعة، حيث يعمد العمال إلى تغيير مناصب شغلهم باستمرار وربما شغلهم كذلك، بل صار من المستحيل التخطيط للإنتاج و الحاجة إلى اليد العاملة مما جعل نظام التأهيل يبدو كعقبة أو عائق أمام التطور . وقد جاء ذلك في أزمنة تعرف تزايد العاطلين بالشواهد والدبلومات العليا عن العمل، وتراجع الضمانات المؤسساتية فيما يخص الشغل .

والحاصل أن التأهيل فقد كل معنى لتحل محله التشغيلية كمفهوم أكثر غموضا . لقد كان التأهيل مبيانا واضحا للقدرات الفكرية والتقنية ولمنصب الشغل والحقوق والواجبات وأما التشغيلية، فهي على العكس من ذلك، هي تراكم كفايات عامة وعائمة لاحتلال منصب افتراضا غير محدد، ولا تعترف بقدرات معينة ولا بحقوق معينة لأن الكفايات المطلوبة دوما في عالم يتحول باستمرار هي الكفايات القابلة للتحويل والنقل . وإن ما سيعطي للفرد قيمة في السوق، سوق الشغل، ويجعله يحصل على منصب شغل هو ما يسمح له بالمرور المرن من تخصص إلى آخر .لذلك فإن المعارف العملية تتطور هناك خارج المدرسة .

لتحول التأهيل إلى التشغيلية نتائج واضحة للعيان. فقد كان العمال فيما مضى يتفاوضون مع المشغلين جماعة، لكن التفاوض اليوم صار فرديا يخضع لمتطلبات المشغل. إنه منطق الكفايات التفريدي الذي يحتم على كل عامل تكوين رأسماله الكفاياتي الأصلي المرن ؛ وذلك ما يفسر لماذا فقدت البرامج المدرسية والدبلومات والشواهد نفعيتها. لكن بماذا ستعوض؟ يجيب الكتاب الأبيض الذي أصدرته اللجنة الأوربية بأن الدبلوم سيعوض بالكفايات الجزئية الدورية، أي بالتصديق المجزوءاتي الذي لا يعني التأهيل بشكل عام (La charte des programmes-la charte un lycée pourXXIsiecle- le décret sur les missions de l'enseignement obligatoire)، والتأهيل بواسطة بطائق الكفايات skill's card وبرامج التعلم مدى الحياة.

نهاية المدرسة، ص .ص 166 - 167

خلاصات :

أولا : فرضت الكفاية في المدرسة بفضل مؤسسات دولية كالبنك الدولي وبدعم من اليمين.

ثانيا : فرضت الكفاية لتضع حدا للتأهيل.

ثالثا : يستهدف منطق الكفاية توجيه أكبر عدد ممكن من التلاميذ إلى سوق الشغل مبكرا قبل حيازة الباكالوريا.

رابعا : إن التطورات الحاصلة في سوق الشغل عالميا المجسدة في التبضيع تريد أن تجعل من المدرسة معملا جديدا لإنتاج المعارف.

خامسا : استلهام المدرسة لمنطق المقاولة من حيث التسيير والتدبير وركوب رهانات السوق وتحويل التكوين إلى سوق.

سادسا : ارتباط ظهور الكفاية بالبحث عن نماذج جديدة للإنتاجية واللانقابية.

سابعا : تمهين التعليم.

الباب الثاني :
المقاربات الوظيفية للكفايات

أولا : المقاربة الإرغونومية للكفايات

نص 1

يقول فليب جونير إذا تصفحنا مؤلفا هاما في علوم الشغل مثل مؤلف تانغوي (1986) لن نعثر فيه على الكفاية وإنما على التأهيل la qualification (...). يعنى التأهيل بالصفات والمؤهلات التي يشترط في الفرد أن يكتسبها لكي يؤدي عملا معينا (...) وهذه الصفات والمؤهلات تنتمي إلى مجال المعارف والمهارات العملية التي يتعين اكتسابها خلال مراحل التكوين. وتكون هذه الصفات وكذا أشكال التكوين التي تكتسب عبرها بعيدة أحيانا عن الواقع الحقيقي للشغل. كما تكون المهمة المطلوب إنجازها غائبة في آخر المطاف عن سيرورة التأهيل(...).

تختلف وظيفة الكفايات في علوم الشغل اختلافا شديدا عن هذه النظرة التي حملها التأهيل في بادئ الأمر. تستند الكفايات إلى نظرة تقر بوجود تفاعلات مفيدة ومجدية بين المهمة المنجزة من قبل شخص ما وبين الطاقة الكامنة التي يختزنها هذا الشخص. وفي هذا المنظور تقوم الكفايات بتدبير العلاقات الناشئة بين معارف الشخص القائم بالفعل وبين أفعاله. كما تقوم هذه الكفايات نفسها بتنظيم سياق الفعل (تؤوله وتهيؤه ليكون صالحا لإنجاز الفعل المراد إنجازه، وتراقب إنجاز الفعل في هذا السياق ...إلخ). إن الكفاية، خلافا للتأهيل، تجعل المهمة متمفصلة مع فعل الذات الفاعلة.

ولما كانت هذه المهمة تتحدد بسياق الوضعيات التي سوف تنجز فيها، فإن الكفاية تقوم أيضا بتدبير تطور السياق وتطور الوضعية خلال مجرى المعالجة (المشكلة). وهكذا أصبحت كلمة السياق والمهمة والوضعية والفعل هي الكلمات المفاتيح في التفكير في

الكفايات(...) ؛ أي أن الكفاية في منظور علوم الشغل هي القدرة التي يمتلكها الفرد لتدبير طاقته الكامنة في وضعية معينة أو هي فعل الذات داخل وضعية ؛ أي في سياق.

عن فليب جونير، الكفايات والسوسيوبنائية- إطار نظري- ترجمة الحسين سحبان، مكتبة المدارس- الدار البيضاء ص.ص 14-20 بتصرف.

نص 2

إن أول ما ينبغي الإقرار به هو تباين استعمال مفهوم الكفاية بين ميدان الشغل والوسط المدرسي. ففي مجال الشغل والمقاولات فرضت الكفاية نفسها كمفهوم تقابل مفهوم التأهيل. فقد كان إسناد منصب شغل مرتبطا ولمدة طويلة بامتلاك أهلية ما، أي مجموعة من المهارات والتقنيات التي كانت موضوع تكوين رسمي متوج بالحصول على دبلوم معين. وبالفعل فإن المسؤولين على المقاولات كانوا لا يتورعون عن إعلان عدم الرضى عن الفارق القائم بين التكوينات المقدمة في وسط مدرسي (مركز التأهيل)، وبين واقع الشغل. فالتكوينات والتأهيلات في نظرهم لا تضمن بتاتا القدرة الفعلية للأشخاص على المواجهة الفعالة والمبدعة لوضعيات تتسم بالتطور المستمر وتتطلب جهدا متواصلا للتجدد والإبداع. وقد اتسعت هذه الهوة أكثر بسبب الظروف الاقتصادية التي فرضت نفسها منذ حوالي خمس وعشرين سنة، مع التطور التكنولوجي المتسارع والعمل الصناعي المتسم بالتدفق الجاد والمحكوم بالطلب أكثر من العرض.

علاوة على التأهيل الذي يشهد بامتلاك الأشخاص لتكوين نمطي موحد، فقد تم الشروع بعد ذلك في إطار المقاولات، في تقييم الصفات المتميزة التي يمكن أن يتوفر عليها الشخص، بالنظر إلى مساره الشخصي والمهني، والتي تمكنه من الاستجابة لوضعيات عمل مستجدة. فمجموع هذه القدرات المتميزة هي التي أطلق عليها اسم الكفاية. وبهذا المعنى فقد تم النظر للكفاية باعتبارها القدرة على تدبير وضعية مهنية مركبة. ويستتبع هذا التعريف ضرورة إضافة بعد التجربة إلى التكوين لتكتمل أبعاد المفهوم.

ف.بيرنو، ز.روجيرز، ب.ري، بيداغوجيا الكفايات، إعداد وترجمة محمد حمود، نشر مجموعة مدارس الملاك الأزرق، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء. الطبعة الأولى 2004. .ص10-11 .

خلاصات :

أولا : الكفاية ليست هي التأهيل.

ثانيا : تستند الكفايات إلى نظرة تقر بوجود تفاعلات مفيدة ومجدية بين المهمة المنجزة من قبل شخص ما وبين الطاقة الكامنة التي يختزنها هذا الشخص : الكفاية طاقة كامنة.

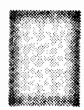
ثالثا : الكفايات تدبير للعلاقات الناشئة بين معارف الشخص القائم بالفعل وبين أفعاله.

رابعا : الكفاية متمفصلة مع فعل الذات الفاعلة.

خامسا : الكفاية هي القدرة التي يمتلكها الفرد لتدبير طاقته الكامنة في وضعية معينة أو هي فعل الذات داخل وضعية ؛ أي في سياق : إنجازات الذات.

سادسا : الكفاية هي القدرة الفعلية للأشخاص على المواجهة الفعالة والمبدعة لوضعيات تتسم بالتطور المستمر وتتطلب جهدا متواصلا للتجدد والإبداع.

سابعا : الكفاية هي الصفات المتميزة التي يمكن أن يتوفر عليها الشخص والتي تمكنه من الاستجابة لوضعيات عمل مستجدة : القدرة على تدبير وضعية (التي لا تظهر إلا من خلال الانجازات ضرورة).



ثانيا : مقاربة سوسيولوجيا الشغل للكفايات

نص 1

إن علم الاجتماع هو المجال الطبيعي لدراسة الشغل في مختلف وجوهه، بمعنى أن علم اجتماع الشغل يبدو خصبا حينما نتوسع في مسألة الكفاية المهنية ؛ ومع ذلك يظهر لنا أن طرح الفكرة (فكرة الكفاية) يظل حديث العهد في أعمال علماء الاجتماع، بينما كانت نعوتها ضمن اهتماماتهم بسبب أثرها وعلاقاتها بموضوعات أساسية كالشغل وتقسيم العمل والتحول التقني ... إلخ .

سنلاحظ كيف أن الدراسات المتخصصة في الكفاية المهنية تنجم مباشرة عن تطور الأبحاث المرتكزة على التأهيل أو الكفاية كما سنتتبع كذلك كيف أن اللجوء إلى هذه الفكرة (فكرة الكفاية) حول النماذج التي وضعها علماء الاجتماع وفيما يمكنها أن تفيدنا في كشف وتوضيح ما يتعلق بإشكاليتها .

اعتقد كثير من المؤلفين بأن ظهور فكرة الكفاية جاء ليحل محل التأهيل، وبشكل خاص انطلاقا من عدد كبير من الدراسات الدقيقة لعلماء الاجتماع، فهذا م. ستروبانتس (1991) لاحظ بأنه منذ سنوات وقع انزلاق في معنى لفظ التأهيل نحو الكفاية، ومع ذلك علينا ألا نقر بأن هذا الانزلاق ذي نظام لساني كما يعتقد ذلك الحس المشترك : إنه يترجم تطورا واقعيا إن لم يكن إشكالات ونماذج منجزة سلفا فهو على الأقل عبارة عن مقاربات مستعملة في تحليلها للشغل.

وبالفعل فإن تطور الآداب ما بين سنوات 1970 و1980 يشهد على تمثل مختلف للعامل والعمل. ففي سنوات 1970 يكاد ينحصر هم علم الاجتماع في دراسة مناصب الشغل والمهام المطلوبة. فما يمكن استخلاصه من تلك الأبحاث بشكل مكثف هو انحصارها بقوة في خبرة العامل وفي جبره آليا وفق التنظيم العملي للشغل. فخلال هذه المرحلة لم يكن الاهتمام إلا بالتأهيل، أساسا، من حيث أنه موضوع. ومنذ سنوات 1980 وفي سياق التغيير والنمو الواقعي للمشهد الصناعي وبشكل أساسي مع ظهور الآلية آنذاك تم الاهتمام أكثر بالمعارف المستعملة في الشغل كما تمت دراسة المعارف والخبرة وكفاية العمال. وفي الآن نفسه تغيرت الرؤية للعامل، حيث صار أجيرا أو شغيلا وصار العمال جماعة يحددون بمظهرهم في المقاولة أو كجزء حادث لجماعة. إنهم هنا ليبينوا عن خبرتهم وتمكنهم وكفايتهم وتجربتهم. ثم بالنسبة لهذا الأخير فإننا نضع، هنا تغييرا في التمثل إذ بموجبه تفقد المعرفة قانونها لتستند للذات (...) وتنحو علاقة المعرفة نحو تحديد نوع الكائن (الموجود القادر) وليس حسب ما يمكن أن يتحصل (تحصيل معرفة أو الخوف من فقدانها).

إن اللجوء إلى فكرة الكفاية يترجم استعمال المقاربة الأكثر وجودية المركزة أساسا على الفرد. يتعلق الأمر هنا، وكما يظهر لنا، في هذا التخصص الذي ظل لمدة طويلة ممركزا حول العامل من حيث أنه ممثل جماعي. فمن الآن فصاعدا وتحت تأثير التطورات العلمية والمعرفية، سيهتم جزء كبير من علم الاجتماع كذلك بالمعارف والخبرات في ذاتها عوض الطريقة التي يكتسب بها الأفراد، سيستعملونها أو سيتفاوضون عليها.لقد أشار م. ستروبانتس إلى نقطة مشتركة بين جميع الأبحاث : بمجرد الإعلان أو الكشف تبدو الممارسات المعرفية للعمال فعلية وضرورية نسبيا غير معروفة. لا شيء يجمعها بالتمثلات الصورية التي كانت قد شيدتها التصنيفات المهنية والشواهد المدرسية. إن علم الاجتماع يركز على وجود معارف غير مهيكلة إلى جانب معارف صورية، وعلى معارف عملية إلى جانب مخزون محدد من المعارف، وأن وضع التعارض بين الشكلي وغير الشكلي ضمن حيز عملي يسمح بتأمل وجود هوامش مستقلة رغم الإكراهات القوية للشغل.

ماهي الكفايات؟ ص.ص 39 و40

نص 3

إن الكفاية ترتبط بعالم الشغل. هذا الأمر أصبح واضحا منذ الثمانينيات من القرن الماضي إلا أن السؤال هو : ما معنى الكفاية في تنظيم الشغل؟ استنادا إلى فليب زارفيان هناك ثلاث مقاربات للإجابة عن السؤال . المقاربة الأولى تنظر إلى الكفاية كتصور جديد للأجراء والأشخاص، وهو موقف يتلخص في المبادرة والمسؤولية. والمقاربة الثانية تنتمي لنظام المعرفة والمقصود هنا بالمعارف التي تعبأ في العمل، وذلك ما يجعل فليب زارفيان يقول بأن الكفاية هي الذكاء العملي الذي يعمله الناس في وضعية العمل. ويتلخص هذا الذكاء في فهم الوضعية وما نقوم به فيها والفهم الموجه نحو الفعل. إنها أشياء لا تتناقض مع التعلم المدرسي والجامعي عامة إلا أن الكفاية هنا شيء أوسع من الدبلوم، أي يتم حشد التجربة برمتها وتحويلها.

وأما المقاربة الثالثة للكفاية فتتلخص في استبعاد اللجوء إلى المقاربة الفردية للكفاية، بمعنى أننا لا نكون أصحاب كفاية بمفردنا أي في عزلة عن الآخرين. للفرد دائما كفايات محدودة. وبما أن معظم الوضعيات تفرض اللجوء إلى مجموعة من الكفايات يعمل الفرد هنا على حشد كفايات زملائه حين يمكنه إجراء مكالمة هاتفية أو طلب معلومات أو مناداته على أشخاص ليساعدونه بطريقة ما. في حالة أخرى قد يوجد أفراد كثر في وضعية عمل وذلك ما يطلق عليه فليب زارفيان شبكة عمل.

والإشكال الثاني الذي تطرق إلية زارفيان هو الفرق بين الكفاية والتأهيل أو العلاقة بينهما. فالتأهيل مصادر يتوفر عليها الفرد، تلك المصادر المكتسبة التي توضع قيد التنفيذ أو التي يعرف الشخص كيف يضعها قيد التنفيذ، إلا أننا من منظور الكفاية نبحث عن الشخص الكافي أثناء التنفيذ وليس فقط حينما يكون يمتلك مصادر معروفة.

تركز النقابات على التأهيل وتولي تأهيل الفرد أهمية كبرى. إنها المصادر التي ينظمها ويجعلها جاهزة مهما كانت الطريقة التي يستعملها المستخدم في ذلك. ولكن ما يهم المشغلين هو النتيجة، أي الكفايات أو الاستعمال الملموس والمحسوس لما يتوفر عليه الفرد.

يرى زارفيان أن لفظ التأهيل ظهر في سنوات الخمسينيات ولفظ الكفاية في الثمانينيات، وهما معا حديثي العهد بالمقارنة مع لفظ الحرفة métier الذي يعود إلى القرون الوسطى، وقد جاء من التعاونيات التي لها تاريخ وماض. للحرفة في نظره إيجابيات كثيرة بالمقارنة مع التأهيل، فالحرفة تحيل على وسط اجتماعي وليس على فرد له مصادر. تتمثل أهمية الحرفة في كونها وسطا للتعلم والانتماء الاجتماعي. فداخل الحرفة نجد الحرفيين، الناس الذين لهم، تقريبا، نفس مجالات المعرفة المهنية التي يتقاسمونها فيما بينهم أو أن الاعتراف بالاختلاف أو التباين على

مستوى تلك الحرفة بين وواضح. وهناك أيضا تحويل المعرفة أو نقلها بين الناس داخل نفس الحرفة. ثم هناك آثار التعليم حيث يعلم القدامى الجدد. ثم إن الحرفة مجال قادر على تشكيل صيرورات مهنية، فمن المهم ألا يكون الفرد كالذرة معزولا، فمن حيث أنه يمتلك حرفة فإنه يشعر بانتمائه، بوجوده في المجتمع، والمجتمع بدوره يعرف من هو. إنه يعلن عن وسطه.

إن أهمية الوسط بالنسبة للفرد داخلية وخارجية، حيث وجود الوعي المهني بالحرفة. إن محاولات قتل الحرفة عديدة منها محاولات التايلورية والبيروقراطية ومفهوم منصب الشغل والتأهيل.

فالحرفة لها قواعد ومعارف وعادات واستعمالات وميكانيزمات دفاعية ... إلخ وهكذا فإن الحرفة تكاد تعيد إنتاج ذاتها، وتنقل فيها القواعد المنجزة من قبل القدماء إلى الجدد، وتروم الانغلاق.

تخلخل الكفاية الاستقرار الذي تعرفه الحرفة لأن الكفاية وضعيات، وهناك زبناء مختلفون لكل واحد له مشاكل تختلف في الاستعمال عن الآخر. فالزبون يحمل مشكله، تحت أنظار العموم أو المستعملين، ثم إن الزبون له قدرات نقدية متنامية بالإضافة إلى تطور التقنيات والمطالب، وهي وضعيات جديدة تعجز المهنة عن الاستجابة لها.

إذا ما بقينا في نظر زارفيان مكتفين بالتأهيل سنكون بدون مخرج لأن المقاربة التقليدية للوظيفة (الشغل، منصب الشغل) مقاربة فردانية، وهي مقاربة لاتقدم مساحة مهنية حقيقية ولا انتماء حقيقيا، أي الصيرورة النشيطة للأجير. وعلى العكس إذا ما أدخلنا علاقة نشيطة بين الحرفة واتخاذ المبادرة، بين المعارف المهنية الأساس والكفايات ستؤول الأمور إلى رؤية أكثر دينامية.

وجوابا عن ظهور مفهوم الكفاية زمنيا وفي المقاولة يقول فليب زارفيان بأن لفظ الكفاية يعود أصله إلى نهاية سنوات الستينيات وبداية السبعينيات وإن كان لم يستعمل في تلك الفترة، وحينما بدأ الحديث عن أزمة التايلورية، والدليل على ذلك الاضرابات المتتالية للعمال التي جعلت من التايلورية شيئا مرفوضا ودخولها في أزمة من منظور النجاعة، حيث رفضها الأشخاص الذين يعملون في العمل المتسلسل. وفي نفس الآن كان رفض النزعة البيروقراطية، حيث الناس مجرد بيادق منفذين خالصين، وهو أمر أصبح مرفوضا في المجتمع المعاصر.

لايعود الأصل هنا للمقاولة وإنما لتطور المجتمع بالطريقة التي يدرك بها الناس بعضهم البعض في المجتمع وتفكيرهم في علاقتهم بالعمل. وأول صياغة لكل هذا كان هو

الاستقلالية autonomie التي أفضت إلى تأزيم سلسلة من الأسباب في المقاولة، وحيث أصبح التفكير، فيما بعد، في إنشاء مقاولة ما مصحوبا بالتفكير في المراقبة : إنها المنتظرات، وليس الفرد هو من سيحدد النتيجة، منتظرات بالنسبة للشغل والمقاولة والإدارة والمؤسسة مهما كان نوعها. ويمكن أن تكون وزارة التربية الوطنية والرأي العام في انتظار أن يعمل التعليم على الرفع من جودة التلاميذ. هكذا أصبحت المنتظرات تصاغ كأهداف أو كمهام تؤطر العمل، أي أصبح هناك فضاء مستقل والاستقلالية مؤطرة بالأهداف، وكل مكان له طريقته في صياغتها. من أهم المعايير التي أصبح متفقا عليها ما بين 1969 و1974 نجد الاستقلالية. فالشخص المستقل يرتب في مستوى عال وهو معترف به وراتبه أعلى من الآخرين، وبذلك أصبح النموذج هو الأجراء المستقلين والمسؤولين.

إذن حصلت قطيعة مع التايلورية رغم أن الكلام عن الكفايات لم يبدأ بعد لطغيان التأهيل ومنصب الشغل.

والمنعطف الثاني الذي ظهرت فيه كلمة «الكفاية» كان في بداية الثمانينيات، وخاصة في منتصف الثمانينيات، حيث ظهرت الكلمة في المقاولة وخاصة المقاولات الصناعية التي كانت تتوخى الخروج من الأزمة عن طريق الجودة وتنوع المنتوج، وحيث السوق تعرف تعددا وتنوعا وتعقدا ومواصفات، ومنصب الشغل أصبح متجاوزا وأصبح هذا المستهلك أو ذاك هو من يوحي بما ينتج، وبذلك أصبح البحث عن أصحاب الكفايات خارج منصب الشغل بالنظر لمطلب النجاعة لأن الوسيلة المثلى لجعل الناس ناجحين في المقاولة هو أن يتحملوا نتائج المقاولة « عوض القول بأن » لهم مهام عليهم إنجازها وهم في منصب ما، ثم هناك من يتكلف بتقييم النتائج المحصل عليها" ؛ ومعنى ذلك أن الجودة مسؤولية العمال وإذا تساءلوا لماذا الجودة وما هو أصلها وما هي الرهانات تترآى الرهانات المتعددة : رهانات المؤسسة أو التنظيم، ورهانات المستهلكين والاستعمال والزبون ... إلخ ،إنها رؤية توسع من فضاء الكفاية ومسؤولية الأجير.

الكفاية عند فليب زارفيان، عن لقاء مصور أجراه زارفيان في 1999
لفائدة مديرية الموارد البشرية (DRH) التابعة ل (ANPE) بتصرف .

خلاصات :

أولا : الكفاية تصور جديد للأجراء والأشخاص، وهو موقف يتلخص في المبادرة والمسؤولية.
ثانيا : الكفاية تنتمي لنظام المعرفة والمقصود هنا بالمعارف التي تعبأ في العمل .

ثالثا : الكفاية هي الذكاء العملي الذي يعمله الناس في وضعية العمل. ويتلخص هذا الذكاء في فهم الوضعية وما نقوم به فيها والفهم الموجه نحو الفعل : الانجاز.

رابعا : محدودية كفايات الفرد.

خامسا : كل وضعية في العمل تفرض تعبئة مجموعة من الكفايات بما فيها كفايات زملاء العمل : كفايات جماعية وعلائقية تتحدد في وضعية : إنجاز جماعي أو إنجاز فردي.

سادسا : الكفاية وضعيات : لا تظهر الكفاية إلا في وضعيات الانجاز.

سابعا : يهتم علم اجتماع الشغل بالكفاية المهنية.

ثامنا : التمركز على الفرد لا العامل.



ثالثا : المقاربة التدبيرية للكفايات

نص 1

يرى لبوترف أنه لا يكفي تملك معارف أو قدرات ليكون الفرد كافيا، بل يجب معرفة استعمال تلك القدرات والمعارف كما ينبغي في ظروف ملائمة. ولهذا وجب التمكن من المعرفة بالتوليف والتحويل أو النقل والمهارة المعترف بها.

نص 2

يرى غي لوبوترف أن المقصود في مجال المقاولة هي الكفايات المهنية ؛ ولذلك فإن التعليم قد ينمي أفعالا وأنواع أخرى من الكفايات (معارف نظرية، ثقافة عامة، طرق العمل، قيم...)، وهي قيم يمكنها أن تدخل فيما بعد في سيرورة بناء الكفايات المهنية. بينما يكون التعليم المهني أكثر تميزا لأن غايته تنتظم حول تهييء المتعلم للممارسة كفايات مهنية.

http:// www.3ct.com

نص 3

تصف الكفايات «كيف» ينبغي أن تمارس وظيفة معينة وليس «لماذا تصلح تلك الوظيفة».

لم تنتظر المقاولات، في نظر لوبترف، التسعينيات من القرن العشرين لتهتم بالكفايات فمنذ زمن بعيد وهي تصرف أموالا على التكوين المهني لتأهيل مستخدميها وتبحث عن توظيف مؤهلين أصحاب كفايات أو الذين لهم استعداد لذلك. وأما الجدل الدائر حاليا حول الكفايات فإنه يسعى إلى إعطاء مضمون جديد للكفايات وذلك راجع إلى المتطلبات الجديدة لتنافسية المقاولات وتطور السياقات وتنظيمات الشغل وخصائص سوق الشغل وتطور التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال و التقدم الحاصل في سيرورة التعلم ووظائفية

المعرفي، وهي كلها أمور لا تنحصر في المهارة وإنما تأخذ بعين الاعتبار القدرة على تدبير وضعيات مهنية. فأن تكون صاحب كفاية لا يعنى أنك تعرف كيفية تنفيذ عملية معينة، بل المعرفة بالفعل ورد الفعل في سياق خاص، أي مواجهة المحتمل والمجهول.ثم إن الكفاية المهنية تتحدد ليس فقط في علاقتها بالشغل وإنما في علاقتها بالتشغيلية (القابلية للتشغيل) Employabilité، و المعرفة بالتوليف والتعبئة في وضعية العمل.

Quel avenir pour les compétences? De boeck, 2000 p15-16-17

نص 4

يعتبر تنظيم الشغل دراسة نوعية للعمل الإنساني في أفق تحسينه، حيث يتم تحليل العمل ضمن منظور سيكولوجي عوض المنظور الفزيولوجي، وكسيرورة، حيث يتفاعل العامل والمحيط، فهذا التنظيم المتعلق بالعامل –الفاعل تطور في نفس الوقت الذي انتشرت فيه الآلية والنزعة المعلوماتية إذ يتم تحويل أعمال يدوية إلى أعمال آلية متكررة، وبذلك تكلفت التكنولوجيات الحديثة بالمهام الأكثر تعقيدا أو ساهمت في تطوير العمل الذهني...

إن مفهوم الكفاية يظل حديثا في هذا المجال حيث صار هذا المفهوم شيئا فشيئا لا غنى عنه إذا ما أردنا فقط الوصف، وخصوصا تفسير الممارسات المهنية ويقترح دو مونتملان في هذا الإطار ثلاث مركبات في الكفايات هي : المعارف التي تسمح بفهم كيف يعمل هذا، والتي يمكنها أن تتحصل عن طريق تكوين تمهيدي، ثم الخبرة التي تشير إلى كيف يعمل، وما وراء المعارف التي تسمح بتدبير معارف لا تتحصل إلا بالتجربة.والسؤال الذي يطرح نفسه هو كيف يمكن إدخال هذا المفهوم في مجال تنظيم العمل (الشغل). وماذا يمكن أن نجني من هذا كله ؟.

وردا على هذا اقترح دمونتملان أن الكفاية لا تختلف كثيرا عن مفاهيم مثل المهارة والخبرة والقدرة و المعرفة وحسن الأداء، فهي كلها تشرح بعضها البعض ومتبادلة أو تنوب عن بعضها البعض.

إن الكفاية عبارة عن فكرة مجرة أو افتراضية، حيث لا يمكن أن نلاحظ إلا تمظهراتها ولا يستدل عليها إلا من خلال الاعتقاد بتجليها. أما فيما يخص مجال تنظيم الشغل فإن تقويم الكفايات لا يمكن أن يتم إلا من خلال الإحالة المباشرة على المهام المنجزة التامة المكتملة. أما من ناحية علم الاجتماع أو بالأحرى علم اجتماع الشغل الذي يبدو خصبا عندما يطرح فكرة الكفايات إذا كانت نعوتها ضمن اهتمام علماء الاجتماع بسبب أثرها وعلاقتها بموضوعات أساسية كالشغل والأجر وتقسيم العمل والتحول التقني. وقد اعتقد كثير من المؤلفين بأن ظهور فكرة الكفاية جاء ليحل محل التأهيل، وبشكل خاص انطلاقا من عدد كبير من الدراسات

الدقيقة لعلماء الاجتماع، وأن اللجوء إلى فكرة الكفايات يترجم استعمال المقاربات الأكثر وجودية المركزة أساسا على الفرد أي ممركزة على العامل من حيث أنه ممثل جماعي.

لقد كتب الكثير فيما يخص انعدام التأهيل، الذي سيطر إلى حدود 1980، ومع ظهور النزعة الفردية وإدماج المعلومات في سيرورة الإنتاج اعتقد الباحثون دوما بتغيير حاصل فعليا في الكفايات، واكتشفوا تعقد إجراءات الشغل والسيرورات الذهنية التي تتضمن مهام المشغلين للآلة. وقد ظهرت مجموعة من الممارسات الجديدة للمقاولات في مجال تنظيم العمل والتدبير إلى منح المسؤولية للعمال فمجموعات التعبير ودوائر الجودة وتوسيع مهام التصنيع والمقابلة وتقليص مستويات التراتية ليست أجزاء بسيطة تعود للآلة أو لمدراء الأعمال، إنها ترجمة واقعية لمحاولات تحويل تنظيم العمل من أجل استعمال جيد للمعارف والخبرات، وبشكل خاص إزالة الحواجز أمام المعرفة الإجرائية والنظرية.

وأخيرا نعتبر أن إدخال الآلية ساهم في تطوير فرضية التجريد المتنامي للكفايات المرتبطة بها، وبالمقابل هناك باحثون يعتقدون بأن فكرة «إدخال المعلوميات» إلى قطاع الإنتاج هي معارف أكثر تجريدا، مثلا لوكاش Lucas الذي يفترض فكرة «التثقيف المتنامي للعامل»، مبينا بأن «اليد العاملة» للحرفي أو المهني لم تكن يوما يدوية لكنها تفترض، على العكس من ذلك، قدرات عقلية ومعرفية لم تؤخذ في الحسبان لأنها كانت مجهولة. ومن أجل الختم نقول بأن كثيرا من المؤلفين اكتشفوا وضع المعارف قيد التطبيق بتعقيد وتجريد كبيرين وأقل تجزيئا بالمقارنة مع النزعة التايلورية التي لم تسمح بافتراضها في ضوء تحولات سيرورات الإنتاج، وبشكل خاص إدخال الإعلاميات والآلية، وفيما يخص الصنف الآخر من المؤلفين فإنه يرى بأن الاستراتيجيات المعرفية المعقدة تعمل على ضم الأنشطة المعتادة للغاية.

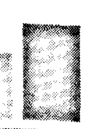
ما هي الكفايات؟، ص.ص 33 - 44 .

خلاصات :

أولا : لا يكفي تملك معارف أو قدرات ليكون الفرد كافيا، بل يجب معرفة استعمال تلك القدرات والمعارف كما ينبغي في ظروف ملائمة.

ثانيا : تصف الكفايات «كيف» ينبغي أن تمارس وظيفة معينة : الإجرائية ، الإنجاز.

ثالثا : الكفاية هي القدرة على تدبير وضعيات مهنية : أن تكون صاحب كفاية لا يعنى أنك تعرف كيفية تنفيذ عملية معينة، بل المعرفة بالفعل ورد الفعل في سياق خاص، أي مواجهة المحتمل والمجهول : إنجازات في وضعيات معلومة ومجهولة.



رابعا : المقاربة اللسانية للكفايات

نص 1

يرى فليب جونير أن اللسانيين قدموا تعريفا لمفهوم الكفاية منذ بداية القرن العشرين عن طريق تمييزه عن الإنجاز. فالكفاية فيما يقول لوني هي مجموع المعارف اللسانية التي يمتلكها متكلم ما فتتيح له تركيب عدد لا متناه من الجمل وفهمها. وهكذا تتقابل الكفاية والإنجاز لدى اللسانيين.

ميز دي سوسير في بداية الأمر بين اللسان والكلام واعتبر اللسان منظومة من العلامات المشتركة بين أفراد جماعة لسانية ما، والكلام مجموعة من المنطوقات (الشفوية والكتابية) اللامتناهية افتراضيا الصادرة عن أفراد هذه الجماعة اللسانية نفسها. وأقام تشومسكي تقابلا بين الكفاية اللسانية والإنجاز. فالكفاية اللسانية معرفة ضمنية أو مضمرة تتركب من مجموعة من القواعد التي تمنح لفرد ما إمكانية توليد فعلي لعدد لا متناه من التراكيب اللغوية. يتعلق الأمر أساسا بطاقة فردية كامنة لم تنشط بعد. وهكذا تظل الكفاية شيئا افتراضيا أو إمكانيا متسمة بنوع من الفطرية.

وأما الإنجاز فهو في هذا السياق اللساني الاستعمال الفعلي للغة في وضعيات ملموسة. إنه تحقيق للكفاية. وإذا كانت الكفاية اللسانية فردية فإن الإنجاز كيان اجتماعي.

وحاصل القول أن الكفاية اللسانية علاوة على كونها تحيل على الكلام وأنها فطرية وذات وجود افتراضي وتنتمي للمجال الفردي وهي طاقة كامنة لا تنشط إلا بالإنجاز الذي يحيل على اللسان والوجود الفعلي، فإن تحققها الفعلي لا يتم إلا في وضعية تواصلية محددة.

عن فليب جونير، الكفايات والسوسيوبنائية- إطار نظري- ترجمة الحسين سحبان، مكتبة المدارس- الدار البيضاء ص.ص 9-10-11 بتصرف.

خلاصات :

أولا : الكفاية هي مجموع المعارف اللسانية التي يمتلكها متكلم ما فتتيح له تركيب عدد لا متناه من الجمل وفهمها.

ثانيا : الكفاية اللسانية معرفة ضمنية أو مضمرة تتركب من مجموعة من القواعد التي تمنح لفرد ما إمكانية توليد فعلي لعدد لا متناه من التراكيب اللغوية. يتعلق الأمر أساسا بطاقة فردية كامنة لم تنشط بعد : الكفاية شيئ افتراضي أو إمكاني متسمة بنوع من الفطرية.

ثالثا : الإنجاز في السياق اللساني هو الاستعمال الفعلي للغة في وضعيات ملموسة

رابعا : تحقق الكفاية لا يكون إلا في وضعية تواصلية .

خامسا : المقاربة المعرفية للكفايات

نص 1

إن التعليم- التعلم، في نظر المعرفيين، هو معالجة المعلومة. وبالفعل فإن المدرس يعالج دائما عددا لا يستهان به من المعلومات ؛ فهو يعالج معلومات على مستوى المعارف المحصل عليها من أجل أهداف، ومعلومات حول المكونات العاطفية والمعرفية للتلميذ، وأخرى تتعلق بتدبير القسم.

ومن جانب آخر فالتلميذ يعالج هو الآخر كما هائلا من المعلومات النابعة من تجاربه المدرسية السابقة (...) والمعارف السابقة كذلك، ويقيم علاقات بين معارفه السابقة والمعلومات المعالجة، ويختار استراتيجيات ذاتية للنجاح في المهمة. كما أنه يعالج معلومات تتعلق بالمتامعرفي (الوعي الدائم باستراتيجياته وبالتزاماته الذاتية وإصراره في العمل).

وعلى وجه التحديد يعتبر المعرفيون الذات المتعلمة ذاتا نشيطة تبني مكتسباتها وتدمجها وتعيد استعمال المعارف، علما بأن هذه المعارف تبنى تدريجيا.

وتتمثل مهمة علم النفس المعرفي في تحليل الشروط التي تخلق الاحتمالات الأكثر قوة التي تثير وتسمح بالتعلم والاكتساب والإدماج وإعادة استعمال المعارف لدى المتعلم.

حسب التصور المعرفي فإن الذات تلعب دورا في التعلم. فهي ليست نشيطة لكن يجب أن تكون واعية على الدوام بما يحدث خارجها وداخلها. مثلا سيكون المتعلم مجبرا على الانتقاء من بين معلومات كثيرة قدمت إليه. ففي هذه السيرورة تبدو إبداعية القواعد التي تسمح بالنشاط الدال.

سيكون دور المدرس هو المساعدة على خلق القواعد الصحيحة والناجعة بفضل كثير من الأمثلة التي يتملكها المتعلم.

إن سيرورة التحصيل والإدماج لمعارف جديدة لا تحدد المعارف المخزنة في الذاكرة الطويلة المدى التي تحدد تعلمه فقط ، ولكن ما يتعلمه التلميذ فعليا والطريقة التي يتعلم بها المعارف الجديدة. فالتعلم هو إقامة روابط بين المعلومات الجديدة والمعارف السابقة، وهو ما يعني أن التعلم سيرورة تراكمية ؛ أي أن المعارف الجديدة تنضاف إلى السابقة إما بتأكيدها أو إضافة معلومات جديدة أو تعريتها : التصحيح، التحليل...

لا يحتوى النسق المعرفي للتلميذ على معارف استاتيكية، بل يحتوي على معارف دينامية ومجموعة من الاستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية التي تسمح، كلها، للتلميذ بالفعل في محيطه واستعمال المعلومات التي اكتسبها...

ويرى المعرفيون أن هناك ثلاثة أنواع من المعارف هي :

أولا : المعارف التقريرية (مثل القواعد، جدول الضرب، العواصم، الأفعال، المفاعيل، أنواع الجمل..)، وهي تناسب المعارف النظرية المعترف بها كمعارف في تاريخ شعب ما. وقد تتكون من الأحداث والقواعد والقوانين والمبادئ.

ثانيا : المعارف الإجرائية وهي تناسب ماذا نفعل، أي المهارات : كتابة نص موجه لصديق في الصف الثاني من التعليم الابتدائي، حل مشكلة في الضرب ... إلخ .

ثالثا : المعارف الشرطية التي ترتبط بمتى و لماذا. ومن بين الأمثلة على ذلك كتمييز المثلث عن المربع، التعرف على عاصمة في خارطة، تقدير صحة جواب لمسألة رياضية ...إلخ .

والجانب الثالث الذي اهتم به المعرفيون هو الجانب المتعلق بالميتامعرفي الذي يعنى من بين ما يعنيه مراقبة الذات لذاتها ومراقبتها لاستراتيجياتها. فالتلميذ وهو في نشاط ينبغي أن يكون واعيا بمتطلبات المهمة وبالاستراتيجيات التي ستساعده على حلها الحل المناسب ونوع المعارف التي ينبغي أن يوظفها في مراحل الحل .

لكي تتحصل الكفاية يجب :

1- إبداع بيئة انطلاقا من المعارف السابقة.
2- إبداع بيئة تدور حول استراتيجيات معرفية وميتامعرفية.
3- إبداع بيئة تدور حول تنظيم المعارف.
4- إبداع بيئة لمهام كاملة ومعقدة.
5- إبداع بيئة قهرية.
6- يتم التعلم عبر بناء تدرجي للمعارف.
7- يتم التعلم بخلق علاقة بين المعارف السابقة واللاحقة.
8- يتطلب التعلم تنظيما للمعارف من قبل الذات.
9- يتم التعلم إنطلاقا من مهام شاملة.
10- التدخل الدائم للتلميذ.
11- يهم التقويم المعارف والاستراتيجيات المعرفية و الميتامعرفية.
12- المتعلم نشيط.
13- المتعلم يبني معارفه.

عن جاك تارديف بتصرف

J.Tardif, Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive logique. 1992

نص 2

حسب الرؤية المعرفية تكون الكفاية حالة، قدرة على الفعل وليست فعلا خاصا. ترتبط هذه الحالة ببنية معارف مفهومية ومنهجية وكذا باستعدادات وقيم تسمح للشخص بإصدار أحكام أو القيام بحركات متكيفة مع وضعية معقدة ومتنوعة(...) والكفاية هي نتيجة حشد التلميذ لمعارف إجرائية وشرطية وتقريرية ؛ وذلك بغاية الإنجاز الفعال (...).

Roland Louis, l'évaluation des apprentissages en classe : théorie et pratique. ed, Etudes Vivantes, Montréal, 1999

نص 3

ترى ساندرا بليي أن المقاربة المعرفية تفترض القدرة على حل المشاكل بشكل ناجع في سياق معطى. مما يعني أن النجاعة لا وجود لها في ذاتها لكنها تتحدد بأشياء أخرى من بينها السياق.

فما يهم هنا ليس هو كيف تحل المشاكل. والكفاية ليست هي ما نقوم به لكنها هي كيف نتوصل إلى القيام بها بشكل مقنع. فهي متخفية خلف الفعل وليست هي الفعل.

وتستخلص الباحثة أن الكفاية لا وجود لها في ذاتها لأنها متموضعة بالنسبة لمشكل خاص في سياق نوعي. نحن هنا في وضع بعيد عن السمات الشخصية واتجاهاتها وأكثر قربا من المهارة. والكفاية هي هذا التوليف الأصيل للكفايات الخاصة.

تحضر في هذه الكفاية جوانب فكرية لمعالجة المشاكل سواء بشكل واع أو غير واع، بشكل مفكر فيه أو تلقائي أو أوتوماتكي.

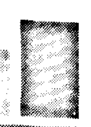
عن ساندرا بليي بتصرف

Sandra Bellier, Traité des sciences et des techniques de la formation, sous la direction de Philippe Carré et Pierre Caspar , Dunod 2004.p :247 - 250.

خلاصات :

أولا : الكفاية هي معالجة المعلومات : حل مشكلات في وضعيات محددة أو ما يصطلح عليه لدى المعرفيين بتحليل المهام.

ثانيا : الكفاية استراتيجيات معرفية وميتامعرفية : الذات نشيطة تبني المعارف وتراكمها وتقيم العلاقة بين المعارف و تحلل وتعيد النظر وتدمج وتصحح وتبدع وتراقب ذاتها واستراتيجياتها المعرفية ومواردها من أجل الحل (حل مشكلة) والإنجاز في وضعية محددة.



سادسا : المقاربة بالمعارف للكفايات

نص 1

ترى ساندرا بليي أنه من بين المقاربات المهيمنة في الكفايات نجد المقاربة التي تربط بين الكفايات والمعارف لأن ما يفسر ذلك هو تملك المعارف إلا أن الكفايات قد تكون شيئا آخر غير المعارف. وهذا الشيء الآخر هو تملك المعارف. فالكفايات بهذا المعنى هي المعارف التي تكون قيد التنفيذ والقابلة للملاحظة والتقويم.

عن ساندرا بليي بتصرف

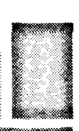
Sandra Bellier, Traité des sciences et des techniques de la formation, Dunod 2004. p : 239-240

خلاصات :

أولا : التركيز على محدودية المعارف.

ثانيا : ربط المعارف بوضعية التنفيذ.

ثالثا : تقويم طريقة استعمال المعارف.



سابعا : المقاربة المهارية للكفايات

نص 1

ترى ساندرا بليي أن للكفاية علاقة مباشرة بالفعل الناجح. فالكفاية هنا هي المهارة الإجرائية المصادق عليها مما يعني التركيز على البعد التنفيذي ؛ المهارة الممارسة المرتبطة بالنشاط الظاهر للعيان والفعلي. تستضمر الكفاية هنا كونها قابلة للتجريب والقياس والتحقق منها أو يمكنها أن تكون إعلانا عن نية أو قصد.

عن ساندرا بليي بتصرف

Sandra Bellier، Traité des sciences et des techniques de la formation، sous la direction de Philippe Carré Dunod 2004. p : 241 - 243 et Pierre Caspar

خلاصات :

أولا : الكفاية هي الفعل الناجح في وضعية ما .

ثانيا : تخضع الكفاية للتقويم .

ثامنا : المقاربة بالسلوكات وحسن التواجدات للكفايات

نص 3

تقول ساندرا بليي بأنه إلى جانب المقاربة المهارية للكفايات هناك من يجعل السلوكات حاسمة في مقاربته للكفايات. فالسلوكات تتعارض من جهة أولى مع المعارف والمهارات التي هي مفاهيم أكثر تجريدا، وحيث تطمح لتفسير الأفعال. أما السلوكات فهي الأفعال. ومن جانب آخر فإن السلوكات تمكننا من التفكير فيما يتملكه الفرد وما يهم اتجاهاته وما يميزه عن الآخرين. فالسلوكات ترتبط بالشخصية مباشرة.

تستضمر السلوكات المهارات والمعارف رغم أن هناك مكانا متميزا يظل متروكا للمعادلة الشخصية التي تسمح باستعمال المعارف والمهارات لتجعل منها كفاية، وتبين بالتالي لماذا هذا الشخص أكثر كفاية من غيره.

عن ساندرا بليي بتصرف

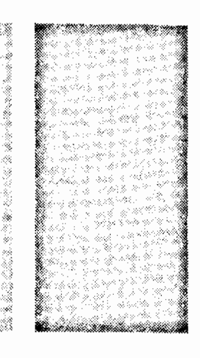
Sandra Bellier, Traité des sciences et des techniques de la formation, sous la direction de Philippe Dunod 2004. p : 241- 243 Carré et Pierre Caspar

خلاصات :

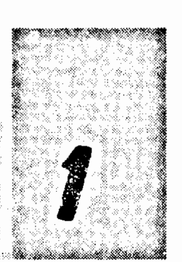
أولا : التركيز على السمات الشخصية .

ثانيا : تكون السمات قارة و مستقلة عن كل سياق .

ثالثا : استقلالية السمات الشخصية عن خطابات الذات المتكلمة .



الباب الثالث :
الكفايات في علوم التربية



1 تياران في الكفاية

حسب كثير من الباحثين في علوم التربية مثل جون ماري دوكتيل (النص المشار إليه في المقاربات)، و فليب بيرنو أن التصور البيداغوجي للكفاية جاء بعد مقاربات كثيرة في مجالات وتخصصات معرفية غير التربية والتعليم ؛ وذلك ما جعل تصورات تربوية كثيرة تتأثر بمفاهيم وتصورات تنتمي لتلك التخصصات(أنظر الحسن اللحية، نهاية المدرسة2005) . ومن جانب ثان يرى فليب جونير أن تصورات علوم التربية للكفاية تتوزع إلى تيارين أحدهما أنجلوساكسوني والآخر فرانكفوني :

أ التيار الأنجلوساكسوني

أولا : يعود إدخال مفهوم الكفاية في البرامج الدراسية في الولايات المتحدة الأمريكية إلى سنوات الستينيات من القرن العشرين.

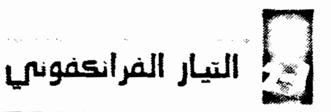
ثانيا : انحصر مفهوم الكفاية في التصور السلوكي : السلوكات les comportements، السلوكات القابلة للملاحظة . ويتحدد الإنجاز بإظهار الفرد للسلوكات المنتظرة من تحكمه في هذه الكفاية أو تلك الموصوفة في البرنامج الدراسي .

ثالثا : الخلط بين الهدف والكفاية.

رابعا : تضخم الأهداف- الكفايات التي بلغت في بعض الأحيان إلى ألف كفاية.

خامسا : إمكانية المقارنة بين التصور التايلوري للشغل والمنظور الأمريكي للكفاية في البرامج الدراسية : لوائح الكفايات، التجزيء.

وفي مرحلة لاحقة تم استدماج تصورات جديدة وأسس معرفية مثل علم النفس المعرفي ولم تعد الكفاية سلوكية محضة . .



التيار الفرانكفوني

يشمل هذا التيار أسماء كثيرة مثل دهينوت و ميريو و جيلي وجونير ولوراريس وبلتي ورينال وريبوني وبيرنو وفيرنو وبولاسيو وبوسمان وروبجرس إلخ....وما يجمع بين هؤلاء الباحثين، في نظر فليب جونير، ما يلي :

- نقد المقاربات السابقة مثل المقاربة اللسانية والسايكولوجية ومقاربة علوم الشغل .
- محاولة الابتعاد عن التصور السلوكي الصرف السائد في الولايات المتحدة الأمريكية .
- محاولة اقتراح مقاربة تنتمي للعلوم التربية .
- تطور مقارباتهم في منآى عن التصور الأمريكي – الأنجلوساكسوني .

خلاصات :

يستخلص المتبع لتصورات تطور مفهوم الكفاية في علوم التربية ما يلي :

أولا : تقدم الكفاية في علوم التربية بعيدا عن الإنجاز على عكس المقاربات غير التربوية لوجود لحظات لا تستطيع الذات أن تنجز ما عليها إنجازه أو أنها لا تستطيع تحقيق كفايتها. فأمهر الأطباء يرتكب الأخطاء في التشخيص وأمهر اللاعبين يضيعون ضربات الجزاء ...إلخ .

ثانيا : لا يمكن تعريف الكفاية إلا من خلال الفعل وفي إطاره ووسطه ؛ أي في وضعية لتمييزها عن التعريف القبلي والتصورات الافتراضية. وبمعنى آخر فالكفاية هي كفاية فعلية compétence effective تلاحظ فعليا في وضعية .

ثالثا : إن التأكيد على الوضعية جعل علماء التربية يتخلون عن الإنجاز كما يظهر من خلال الجدول الآتي :

جونيو 2000	دهينوت 1988	رينال وريني 1997	جيلي 1991	بيرنو 1997	جونير ولوارس 1990	ميريو 1991	بولاسيو 2000
تحليل الكفاية على مجموعة من العناصر	الكفاية هي معارف و مهارات وحسن التواجدات	الكفاية هي سلوكات	الكفاية نسق من المعارف ، المفاهيمية والإجرائية	الكفاية هي موارد	الكفاية هي قدرات	الكفاية هي معرفة محددة	الكفاية هي تنظيمات من طبيعة المعرفي والوجداني و التأملي والسياقي
تعمل الذات على تعبئتها	لم يتم تحديدها	كامنة	تنظم في صور (خطاطات) إجرائية	قابلة للتعبئة	ينبغي انتقاؤها والتنسيق فيما بينها	معرفة ينبغي تطبيقها	يعبر عن التعبئة بواسطة مفهوم الترتيب أو التنظيم
لمعالجة وضعية	معالجة وضعيات	نشاط معقد	تحديد مهمة -مشكل وحله	نوع محدد من الوضعيات	تمثل الوضعية من طرف الذات	في وضعية محددة	وضعيات - مسائل
بنجاح	ممارسة دور مناسب، وظيفة أو مشاط	ممارسة نشاط بنجاعة	نشاط فعلي	التحرك الناجع	تستجيب قليلاأو كثيرا لما تتمثله الذات عن الوضعية	توليف خاص للقدرات	فعل مسؤول الذي يعني متصور، مدبر ويطبق بمعرفة بالأشياء

أنظر الترجمة العربية للجدول : فليب جونير– مكتبة المدارس الدار البيضاء ص 41

Evaluation nationale des élèves de CE2- Septembre-2005
Inspection académique de la Seine-Maritime http://www.ia.ac-rouen.fr/evaluation/documents

خلاصات :

يستخلص فليب جونير من الجدول أعلاه الخاص ببعض تعاريف للكفاية عند أعلام التيار الفرانكفوني ما يلي :

أولا : الكفاية مجموعة من الموارد.

ثانيا : تستطيع الذات تعبئة هذه الموارد.

ثالثا : تستطيع الذات تعبئة هذه الموارد من أجل معالجة وضعية معينة بنجاح.

وتختلف هذه التعاريف عن تعاريف اللسانيين وغيرهم فيما يلي :

أولا : استبعاد الكفاية الفطرية.

ثانيا : استبعاد الطاقة الكامنة اللامحدودة.

ثالثا : عدم السقوط في ثنائية كفاية/ إنجاز.

رابعا : إنجاز كفاية في وضعية معينة لا يعني انحصارها في سلوك.

ويركز هؤلاء الباحثون على مايلي :

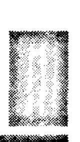
أولا : تنمو وتتطور الكفاية انطلاقا من تجارب الذات داخل وضعية.

ثانيا : تنهل الكفاية من موارد متعددة : ذاتية، اجتماعية، معرفية، مادية ... إلخ للنجاح في وضعية .

ثالثا : انتقاء الموارد لمعالجة مشكل بنية وقصد .

رابعا : توجيه الكفاية بغائية وبوضعية تضعها في سياق .

خامسا : الكفاية قدرات تتوالد فتمكن من إنتاج سلوكات متناسبة غير منتهية . في وضعيات متجددة ولا محدودة .



أولا : لماذا اللجوء إلى الكفايات في التعليم؟

إن السؤال الذي يطرح نفسه هو من أين تسللت الكفايات إلى المدرسة أو على حد تعبير فليب بيرنو لماذا تريد المدرسة تطوير الكفايات؟ لاشك أن الخطاب المدرسي وهو يتبنى الكفايات قد لا يكون حذرا بما فيه الكفاية ليظل خطابا تربويا وتعليميا وبيداغوجيا، ومن تم قد ينزلق إلى خطاب مقاولاتي ؛ لذلك سنعمل فيما سيأتي على رسم المعالم الكبرى للخطاب المدرسي وهو يتبنى الكفايات دون السقوط في المقاربات المقاولاتية للكفاية .



الحد من التلقين

نص 1

هل تتمثل وظيفة المدرسة في تلقين المعارف أم في تطوير الكفايات؟ يخفي هذا السؤال خلافا كبيرا وينم على معضلة حقيقية.

ويعود سبب هذا الخلاف إلى الاعتقاد بأن تطوير الكفايات يتطلب الانصراف عن نقل المعارف، مع العلم أن جل الأنشطة الإنسانية تستلزم معارف موجزة أحيانا ومفصلة أحيانا أخرى، سواء أكانت تلك المعارف خلاصة للتجربة الشخصية والحس المشترك أو كانت ثقافة متداولة بين مجموعة من الممارسين، أو ناتجة عن البحث العلمي والتكنولوجي. كما أن الأعمال المأمولة كلما كانت متطورة ومعتمدة على وسائل الإعلام، ومؤسسة على نماذج نسقية، تطلبت أكثر المعارف المفصلة والدقيقة والمنظمة. ورغم ذلك فإن المدرسة تواجه مأزقا حقيقيا لأن بناء الكفايات يستدعي وقتا سوف يزاحم المدة التي ترصد لنقل المعارف المفصلة[...].

هل يعد تطوير الكفايات وظيفة من وظائف المدرسة أم أنه على هذه الأخيرة أن تكتفي بنقل المعارف؟ إن النقاش الذي قد يثيره هذا التساؤل يحيي نقاشا قديما كما هو الأمر بالنسبة لتنظيم العقول (تكوينها) هل هو الأفضل أم شحنها هو الأفضل؟ فالمدرسة ومنذ أن وجدت وهي تتلمس طريقها بين رؤيتين متباينتين هما :

الرؤية الأولى تركز على نقل معارف عديدة دون الاكتراث بتحريكها الذي يعهد به، بشكل صريح أو ضمني، إلى التكوين المهني أو الحياة من أجل بناء الكفايات.

والرؤية الثانية تقوم بالتقليل من حجم المعارف المدرسية المفروضة حتى يتأتى تحريكها بكيفية مكثفة داخل الإطار المدرسي[...].

فالإشكالية الحالية للكفايات، تعيد بلغة معاصرة، نقاشا قديما قدم المدرسة ذاتها يدور بين المدافعين عن تعليم مجاني وبين أنصار النفعية سواء أكانوا من اليسار أو من اليمين.

فليب بيرنو، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة.ت. لحسن بوتكلاوي. منشورات عالم التربية. مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء 2004.ص ص12 -16-20.

نص 2

يقول عبد الرحيم هاروشي : « هناك نموذجان أو مدخلان أساسيان ممكنان في البيداغوجيا هما :

أولا : نموذج متمركز على معارف منقولة، وهو النموذج التقليدي أو بيداغوجيا المحتوى.

ثانيا : نموذج متمركز على الأهداف التي ينبغي أن يبلغها المتعلمون أو الكفايات التي ينبغي أن يكتسبها المتعلمون، وهي البيداغوجيا الوظيفية.

يترجم هذان النموذجان بتصورات مختلفة للمكون والمتعلم لم تتطور إلا قليلا منذ القديم رغم تغيير التقنيات : هل المعرفة يحوزها المدرس أم التلميذ؟(...) يعني التعليم في النموذج الأول نقل المعارف، وتدريس البرنامج يعني الاستفاضة في مجموع المواضيع المطروحة للمعالجة، وهو ما يعود في بعض الأحيان إلى ضخامة البرنامج. فقلة قليلة من المدرسين تتمتع بإمكانية الاهتمام بالكفايات التي يعملون على إكسابها للمتعلم(...) يمر كل شيء كما لو كان تحويل المعارف غاية في ذاتها أو أنه يكفي التبليغ من أجل التكوين (...) يتعلق الأمر بتحويل مضمون من رأس ممتلئة إلى رأس فارغة ؛ وذلك ما يسمى ببيداغوجيا الملء والحشو والتعبئة، وبيداغوجيا الحفر والنقش(...) لا يتعلم المتعلم من أجل أن يتكون وإنما من أجل الامتحان(...) ومن جانبه كتب هرفي سرييكس (1989) فيما يخص النقش والحفر في الذاكرة، وفيما يخص كذلك التهييء للامتحان بدون إنجاز ما يلي : « إنه لشيء مفارق تماما. ففي مرحلة فياضة من الحياة بكل الاندهاشات والانفعالات يحتجز مجتمع نخبه المستقبلية لكي تحفظ هذه النخب عن ظهر قلب معارف الماضي التي لا تصلح غدا، ثم توضع تلك النخب في ثكنات وفي أقفاص الاتهام. وبلغة هذه الحياة المتسمة بالأشغال الشاقة تكافئهم بالديبلومات التي تبرهن عن جودة ذاكرتهم ومكابدتهم أو على الأقل على قدرتهم على تحمل الإرهاق»(...).

تهتم هذه البيداغوجيا التقليدية بالأساس بما يقوم به المدرس وبما يدرسه وبالشكل الذي يقوم به(...) يرتبط الشكل الذي تبنى به البرامج في البيداغوجيا التقليدية، تحديدا، بالمحتوى. ويخضع للعرض الخالص (...) وإن البرامج المتمركزة على المحتويات تعاني من كثير من النواقص المصنفة ضمن أمراض البرامج، حيث من بين أخطر تلك الأمراض نجد التنافر والتحجر والتضخم وغياب الأهداف».

عبد الرحيم هاروشي، بيداغوجيا الكفايات : مرشد المدرسين والمكونين، نشر الفنك، الدار البيضاء 2004 ص.ص 21-28 ترجمة الحسن اللحية وعبد الإله شرياط .

نص 3

فيما يخص البيداغوجيا التقليدية (...) تكون المعارف خارج المدرسة و الأفراد كليا. وكان معنى المعارف طبيعيا وبسيطا وأوتوماتيكيا. ولا يبذل الفرد مجهودا لاكتسابها، بل إن المعارف كانت مبنية وفق نظام تراتبي (...) وكان نقل المعرفة ذي طبيعة متعالية. المعرفة خارج الفاعلين تنزل من أولئك الذين يعرفون نحو الذين لا يعرفونها. وكانت العلاقة الديداكتيكية تتمحور حول المحور الأستاذ-المعرفة. لا يلعب التلميذ إلا دورا ثانويا لأن العلاقة بين الأستاذ ومعرفته هي التي تشكل المحرك الرئيسي للوضعية البيداغوجية. فالمعلم يقرر ويخطط ويبنين مادته باستقلالية دون الأخذ بعين الاعتبار المتعلم. وكان دور الأستاذ الظاهر هو تقديم المعرفة وكان دور المتعلم ضمنيا هو تلقي تلك المعرفة.

Jean –Marie De Ketele, Christian, Quel héritage pour le nouveau millénaire ? Forum des pédagogies Janvier 2000 ,

خلاصات :

حسب فليب بيرنو فإن تنمية الكفايات تتطلب :

أولا : تجاوز الرؤية التي تحصر المعرفة المدرسية في اجتياز الامتحان إلى رؤية تحويلية للمعارف والمكتسبات في وضعيات معقدة ؛ولذلك يرى بأنه عند صياغة البرامج ينبغي الأخذ بعين الاعتبار متطلبات الحياة الاجتماعية.وبمعنى آخر ينبغي اعتبار التعليم الابتدائي مرحلة لإعداد التلاميذ للحياة بشكل عام : الحياة الخاصة والحياة العامة والحياة الجمعوية والنقابية والسياسية...إلخ وحياة الطفولة والمراهقة.

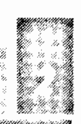
ثانيا : تعمل المدرسة على تنمية الكفايات لتفادي فشل التلاميذ حينما يظلون مرتبطين بالمعارف والمضامين منفصلة عن التطبيق أي نقلها إلى وضعيات بعيدة عن المدرسة.

ثالثا : من أجل تنمية الكفايات لا بد من تقليص الغلاف الزمني الخاص بالدراسة أسبوعيا والتخفيف من المقررات الدراسية لافساح المجال للتطبيق والتدرب في وضعيات معقدة تستحضر الحياة اليومية.

رابعا : اعتبار المعارف موارد والعمل بالمشاكل والابداعية في التدريس.

خامسا : لبناء الكفايات ينبغي توجيه التكوين نحو البناء وإزالة الصورة النمطية عن المدرس (محتكر الكلام والمعرفة) وعن الدرس كدرس متبوع بتمارين.

سادسا : من أجل بناء الكفايات وجب الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم .



نقد بيداغوجيا الأهداف

نص 1

هناك عدة أسباب تلعب لصالح التكوين المركز على تنمية الكفايات وليس فقط على اكتساب المعارف. فالمرور من البرامج بالأهداف إلى الكفايات يمكن أن يرتبط بمايلي :

أولا : الرؤية النقدية لنتائج التمدرس : يلاحظ أن المكتسبات المدرسية لم تعد لها إلا نفعية أقل مادامت ليست هدفا لإعادة الاستثمار أو التحويل (النقل) (تارديف1999).نسجل أن هناك ثغرات مهمة ليست فقط في الكفايات والقدرات، وبخاصة في كيفية استعمالها، ولكن كذلك في المهارات الثقافية المعنية بالتكيف مع التطور المستمر للمعارف وتحولات العمل نفسه.

لقد أدت هذه الرؤية النقدية إلى إعادة التفكير في التكوين المدرسي المتبع. ففكرة الكفاية تهم التحسيس منذ المدرسة بتطوير المهارات المركبة التي تبدو أساسية لتكيف لاحق للفرد. والتكيف هنا في معنى متنامي في محيط متبدل ومتغير يفترض تطوير أدوات فكرية مرنة مناسبة والتحولات، وقادرة على تخويل الفرد معارف جديدة. وهكذا فإن إيلاء الأهمية للكفايات يعني التمركز على تكوين الفكر والمباشرة المختلفة لعلاقة الفرد بالمعرفة.

ثانيا : حسب رؤية التدريس بالأهداف كان ينظر إلى البرامج على شكل سلسلة تامة وشاملة بتراتبية الأهداف وبأهداف صغرى موحدة ونوعية سهلة التقويم. وقد كانت هذه المقاربة أصل كثير من الاشتقاقات منها كثرة الأهداف أو تكاثرها و تجزيئ المعارف وإضفاء الصبغة الذرية على الكفايات والتركيز على الأهداف القصيرة المدى، والتركيز كذلك على المهارات الثانوية التي تضر بالكفايات الأكثر تعقيدا، والتركيز على التقويم عوض التعلم.

لقد قاد كل ذلك إلى إعادة التفكير في طريقة صياغة البرامج. لهذا فإن استهداف الكفايات المدمجة وليس فقط المعارف المفككة و المقسمة هو الذي دفع إلى إعادة النظر في بنية البرامج الموجودة والطريقة التي ستوضع بها مرامي التكوين المتبعة انطلاقا من البرامج.

ثالثا : تأثير التكوين المهني على التكوين العام : يتعلق الأمر بعلاقة أكثر براجماتية بالمعرفة لأن المعارف المكتسبة في المدرسة وجب أن تكون قابلة للاستعمال والتحويل أو النقل . كما يجب أن تتوفر على معنى لرؤية المشاكل التي يواجهها الفرد في الحياة اليومية والمساهمة بذلك في اندماجه الاجتماعي والمهني .

إن هذا التأثير الذي مارسه التكوين المهني على التكوين العام لا يقود مع ذلك إلى رؤية نفعية، ولكنه يعني أننا لا يجب أن نكتفي بملء رأس التلميذ بالمعارف التخصصية (المواد) المتنوعة « في حالة ما إذا كانت» هذه المعارف نافعة في يوم ما. ينبغي الاستفاضة في نفعيتها في لحظة تحصيلها لأن معرفة لا تستعمل وغير قابلة للتحديد الوظيفي تفضي إلى ما يسمى «بالمعارف الجامدة»، أي المعارف التي لا تقبل التحريك وإعادة الاستثمار بشكل دائم. وفي هذا المعنى تطلب مهمة التأهيل في المدرسة.

Marie-Françoise Legendre, Rencontre avec les responsables des programmes d'études et de l'évaluation du MEQ, Avril 2000.

نص 2

يعود الاستعمال المدرسي للكفاية إلى عدة خاصيات مختلفة للكفاية عن تلك الموجودة في عالم الشغل والمقاولة. فمادامت المدرسة وسطا لتعلم الحياة الاجتماعية عوض ممارستها فعليا فإننا لا نهتم إلا بشكل أقل بالاعتقاد بأن الفرد ونتيجة لأسباب مجهولة يكون صاحب كفاية، بل سيكون الاهتمام منصبا على الطريقة التي تجعله صاحب كفاية : كيف؟ (ص13).

ستظل الآثار المرتبطة بأصلها المقاولاتي حاضرة مثل القدرة على التكيف. غير أننا نجد وحدة في تعريف الكفاية في الأدبيات البيداغوجية من قبيل مايلي :

1- الكفاية هي استعداد لتنفيذ مجموعة من المعارف والمهارات المنظمة والمواقف التي تسمح بإتمام مجموعة من المهام.

2- هي المعرفة بالفعل المعقد المؤسس على التحريك والاستعمال الناجع لمجموعة من الموارد.

3- هي المعرفة بإتمام مهمة.

4- يلاحظ أن التعاريف المقدمة أعلاه تركز على الحركة . ولذلك ورود الفعل الذي يفيد (الحركة، التصرف، السلوك) والتتميم (التتميم، تكميل، إنهاء) وهما معا يفيدان الحركة اليدوية أو الفكرية . ثم إن الحركة تكون نافعة ووظيفية، أي لها هدف معين . من هنا كان الحديث عن المهمة والنجاعة بالنظر إلى النتائج المرتقبة والغاية المرجوة ؛ لهذا فإن الكفاية ليست سلوكية بالمعنى السلوكي كما هو الحال عند بافلوف(ص14-15). ولا علاقة لها كذلك بالسيرورات السايكولوجية أو الفزيولوجية(ص15). والواجب الانتباه إليه أن لفظ المهمة لا يعني تنفيذ أمر يأمر به صاحب سلطة ما ، ينبغي أن يؤخذ في معنى نشاط هادف . كما تحيل المهمة على نشاط جزئي مثل القيام بجدول للضرب .

Bernard Rey, Vincent Carrette, Anne Defrance, Sabine Khan Préface de Ph. Meirieu.
Les compétences à l'école, Apprentissage et évaluation. Ed. de boek 2003.Bruxelles

خلاصات عامة :

- استهداف معارف ومهارات عامة .
- محتويات مفصلة ومجزأة مصاغة كأهداف بيداغوجية .
- يحدد هدف خاص بكل محتوى ويصاغ على شكل سلوك منتظر من التلميذ .
- يرتبط الهدف بمحتوى تخصص خارج الفرد
- يتم اكساب المعارف والمهارات بشكل مقطعي
- إعطاء الأولوية للمهارات أكثر من الجانب العاطفي - الوجداني
- يحدد الهدف قبليا ويظل ثابتا
- تظل الملاحظة المعيار الوحيد للحكم على بلوغ الهدف
- استهداف ما يقدر التلميذ على القيام به
- الرؤية الفيزيولوجية المرتبطة بالسلوك التي تختصر السلوك في رد الفعل .

- لا تعير الكفايات الاهتمام للمحتويات الخارجية عن الفرد ولكنها تهتم بإدماجه للمعارف (النظرية والعملية) حتى يتمكن من تكييفها لاحقا في حياته كراشد .
- استدماج المقاربات المعرفية .
- اللجوء إلى الوضعيات والعمل بالمشاكل .
- غياب ما يدل على الكفاية ليس أمرا حاسما في الحكم وإنما يعنى تغيير سياق التعلم .
- اللجوء للعرضانية في المعارف لتفادي انغلاق التخصصات .
- يستند تقويم الكفاية على حشد المعارف في وضعيات معقدة متنوعة .

يمكن الرجوع لرونالد لويس
L'évaluation des apprentissages en classe : théorie et pratique, Ed, Etudes Vivantes Montréal, 1999, p : 19-26

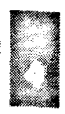
المدرسة والحياة اليومية

نص 1

إذا كانت المدرسة مورطة في تحديد الكفايات المطلوبة بوضوح في وضعيات الحياة سنكون أمام سؤال صعب هو : إلى أي فاعل اجتماعي تحيل المدرسة؟ لا نكون في المدرسة التلاميذ ليصبحوا وزراء أولين ولا للحصول على جائزة نوبل في الطب أو أبطال في كرة المضرب لأن من يحصلون على مثل ذلك هم أقلية نادرة ولهم ظروف لبناء كفايات مناسبة عبر تكوينات نوعية أو من خلال تجاربهم. إن ما يهمنا أكثر هنا هم رجال ونساء

الشارع والوضعيات التي عليهم التصرف فيها في أسرهم ومع أطفالهم وفي العمل وخلال وقت الفراغ وأمام الإدارة و التأمينات والأبناك والتكنولوجيا والأنترنت (...) فبفضل قائمة للكفايات يستطيع فرد «عاد» الإقرار بأنه في حاجة إلى كفايات لا ليصير كائنا خارج المألوف، بل ليصير كائنا يستطيع العيش في شروط عادية للمرأة والرجل الحديثين.

Philippe Perrenoud, Vie Pédagogique. Septembre-Octobre1999. Revue sur net



تحويل المعارف المدرسية

نص 1

يرى فليب بيرنو أن النجاح في المدرسة ليس غاية في ذاته لأن ما يهم هو أن يستطيع التلميذ حشد مكتسباته خارج المدرسة في وضعيات معقدة ومفاجئة ؛ لذلك بدا الاهتمام بإعادة استثمار المكتسبات المدرسية للاستجابة لهم نجاعة التعليم والملاءمة الواسعة للتعلمات المدرسية في وضعيات العمل وخارج العمل. ويتمثل هذا الاهتمام الحالي فيما يطلق عليه إشكالية تحويل المعارف أو بناء الكفايات. وذلك ما يعني في نظر بيرنو النفعية والتحكم والتحويل والإدماج وكفايات رد الفعل والقرار في الوضعية التي تتطلب ذلك.

Philippe Perrenoud, Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences ? http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php1995/1995.08html.

خلاصات حول تحويل المعاريف :

أولا : يحيل التحويل على الجانب المعرفي.

ثانيا : يحيل على إعادة استعمال لاحق للمعارف السابقة بغاية تعلم جديد أو إتمام مهمة جديدة أو مواجهة المحتمل والمجهول.

ثالثا : يسمح التحويل بالربط بين دينامية السياق وخارج السياق و العودة للسياق.

رابعا : التحويل هو نقل إجابات ومعارف من وضعية إلى أخرى، ونقل تعلم من وضعية إلى أخرى.

خامسا : كفايات التحويل هي الكفاية القابلة للاستعمال في مجالات متعددة لحل مشاكل في وضعيات مختلفة .

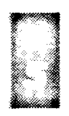
سادسا : يستضمر التحويل القدرة على تطبيق الفرد ما تعلمه في سياق مماثل للتعلم، وتطبيق حل معروف في وضعية مجهولة مثل التمارين المدرسية التي يطبق فيها التلميذ مهارات ومعارف في وضعية تمارين مجهولة. كما يستحضر في التحويل عنصري المماثلة والتشبيه.

سابعا : يحدد التحويل كقدرة الفرد على إعادة استثمار مكتسباته المعرفية- في معنى واسع جدا- في وضعيات جديدة.

ثامنا : ليس التحويل استنساخا بسيطا أو أوتوماتيكيا فقد يكون بالحدس وقد يكون بالقدرة على البحث والانتقاء والإدماج... إلخ.

تاسعا : يتطلب التحويل ربط المعرفة بالتجربة لأن المدرسة لما تقوم بذلك فهي تقوم به شكليا بإحالتها على مستقبل مجرد قائلة : حينما تكبر ستفهم بأن ما تتعلمه الآن سيكون ضروريا لك. وهذا الأمر لا يكفي لتحقيق التحويل.

عاشرا : يتطلب التحويل إعادة بناء وضعيات قريبة من عالم الشغل لتحسيس المراهقين والكبار بما سيكونون عليه.



تعبئة المعارف في وضعيات

نص 1

يخرج الشباب في أحسن الأحوال من المدرسة «عالمين» لا أصحاب كفايات بالضرورة. وبتعبير آخر لم يتعلموا كيف يعبئوا معارفهم خارج وضعيات الامتحان. فما يعرفونه ليس ضروريا بالنسبة إليهم خارج المدرسة إلا إذا تمكنوا من تحديد وتنشيط وتنظيم معارفهم واستطاعوا إبداع حلول أصيلة حينما تتطلب وضعية معينة الوصول إلى ما وراء المعارف المعروفة لديهم.وقد عرفنا الآن أن حشد هذه المعارف لا يتأتى تلقائيا وإنما بالتدريب الدائم كرهان للتكوين والتكوين المهني. وذلك هو الحدث الجديد الذي نهتم به منذ التمدرس الأساسي.

Philippe Perrenoud, Vie Pédagogique. Septembre-Octobre 1999. revue sur net

استخلاصات :

أولا : المدرسة وسط لتعلم الحياة الاجتماعية

ثانيا : الرؤية النقدية لنتائج التمدرس : يلاحظ أن المكتسبات المدرسية لم تعد لها إلا نفعية أقل مادامت ليست هدفا لإعادة الاستثمار أو التحويل (النقل).

ثالثا : التركيز على التكيف في محيط متبدل ومتغير يفترض تطوير أدوات فكرية مرنة مناسبة والتحولات الجارية

رابعا : تجاوز بيداغوجيا الأهداف التي تقوم على كثير من الاشتقاقات منها كثرة الأهداف أو تكاثرها و تجزيئ المعارف وإضفاء الصبغة الذرية على الكفايات والتركيز على الأهداف القصيرة المدى، والتركيز كذلك على المهارات الثانوية التي تضر بالكفايات الأكثر تعقيدا .

خامسا : الرؤية البراجماتية للمعرفة لأن المعارف المكتسبة في المدرسة وجب أن تكون قابلة للاستعمال والتحويل أو النقل .

سادسا : ربط المدرسة بالمعيش اليومي (وضعيات الحياة اليومية) .

سابعا : نجاعة التعليم والملاءمة الواسعة للتعلمات المدرسية مع وضعيات العمل وخارج العمل : إشكالية تحويل المعارف أو بناء الكفايات .

ثامنا : تعبئة المعارف (من قبل التلاميذ) خارج وضعيات الامتحان .

6 الوضعيات - المشاكل

تحضر الوضعية – المشكل situation- problème عند جميع منظري التيار الفرانكفوني ولا يهمنا هنا القضايا المطروحة بشأنها ماذا إذا كانت تعم جميع المواد والتخصصات أم لا؟ وهل الوضعية- المشكل تطرح بنفس التصور في جميع المواد وبالنسبة لجميع المدرسين؟ ... إلخ .

فما يهما في هذا المستوى أن منظري الكفايات يرون بأن الوضعية-المشكل هي التي تبني كفاية فعلية لا كفاية افتراضية أو متوقعة ، وفيها يتم تقويم الكفاية وتعديلها .

تعريف الوضعية

هي الوضعية الديداكتيكية التي تطرح من خلالها للفرد مهمة لا يتغلب عليها إلا بالتعلم الدقيق. هذا التعلم هو الهدف الحقيقي للوضعية-المسألة الذي يتم برفع عائق يحول دون إنجاز المهمة.

- الوضعية هي مشكل يشبه المشاكل التي يصادفها التلميذ في الحياة وقد تفوقها تعقيدا. وفي التعلم عليها أن تكون دالة بالنسبة للتلميذ لممارسة كفاية أو تقويمها.
- الوضعية المعيشة أو اليومية أو الجارية هي الوضعية التي قد يصادفها التلميذ في الحياة كل يوم.
- الوضعية المعقدة التي يرجى حلها وتستوجب عدة معارف ومهارات. والوضعية المعقدة ليست تطبيقا لفكرة أو قاعدة أو معلومة.
- الوضعية الديداكتيكية هي التي يقترح فيها المدرس على المتعلم مهمة لا يمكنه أن يتوفق فيها بدون تعلم محدد، وهذا التعلم يشكل الهدف الرئيسي للوضعية –المسألة إذا ما أنجز بإزاحة كل ما يعرقل المهمة. وتقوم الوضعية المسألة على تقويم تشخيصي للتحفيزات والكفايات والقدرات.
- الوضعية الدالة هي الوضعية التي تحرك التلميذ أو تحفزه وتعطيه الرغبة في التعلم . وقد تكون وضعية يومية أو تحد بالنسبة للتلميذ .

خصائص الوضعية-المسألة :

تتميز الوضعية بعدة مميزات منها على سبيل المثل ما يلي :

1- الشمولية، أي مهمة شاملة تجري في سياق فتتطلب أكثر من فعل أو إجراء وقابلة للتجزيئ في الوقت نفسه.

2- التعقيد،أي تتطلب عدة معارف و صراعا معرفيا.

3- المعنى، أي لها معنى بالنسبة للتلميذ .

4- هادفة، أي تستهدف تحقيق أهداف تعلمية .

5- تورط التلميذ في العمل، أي مطلوب منه تجاوز العوائق وبالتالي بناء معارفه، علما بأن الوضعية –المسألة لا تقبل الحل المباشر .

6- تساهم في تغيير التمثلات وتعيد بناء الأفكار .
7- ارتباطها بالإنجاز .
8- الوضعية- المسألة ذريعة للتعلم .
9- تتسم الوضعية -المسألة بملاءمتها لمستوى التلاميذ، أي استبعاد الطابع التعجيزي .
10- ليست الوضعية-المسألة إشكالية لكن تحضير التلاميذ لطرح إشكاليات يتطلب تدرجا يحصل بواسطة سلسلة من الوضعيات .
11- الوضعية-المسألة مهمة ملموسة : اختيار موقع مخيم مثلا .
12- الوضعية-المسألة تستهدف التكوين الذاتي للمتعلم .
13- تتسم الوضعية-المسألة بالتحفيزية .
14- تتسم الوضعية-المسألة بخاصية تحويلية للتعلمات .
15- تمس الوضعية- المسألة اهتمامات التلميذ .
16- تكون في الغالب من سياق يرتبط بإشكالية أو بمجموعة من المهام تقع تحت مهام معقدة .
17- تستهدف الوضعية-المسألة بناء الكفاية في شموليتها .
18- تتسم الوضعية-المسألة بالمعنى والانفتاح والدينامية وتفاعلية التلاميذ.
19- لا ترتبط الوضعية بتعلم واحد أو تخصص واحد .

الوضعية المسألة ليست سؤالا ولا حلا جاهزا لمشكل ولا نتيجة يراد بلوغها ، لأنها وضعية مبنية ومتدرجة في سيرورة التعلمات ، ووسيلة للتعلم ومنهجية في التدريس واسترتيجية تقوم على مشاركة التلاميذ وبناء المعرفة . فما يميزها عن الطرق التعلمية الأخرى كونها ذات صلة بالتكوين الذاتي والابتعاد قدر الإمكان عن البيداغوجيات التقليدية ، ثم تتميز بالدينامية ووضع التلميذ في قلب المشكل وأمام حواجز بغاية تجاوزها ، منطلقين من إثارة التساؤل وصولا إلى زعزعة التمثلات ، مرورا بصياغة فرضيات تفسيرية . وما يميز الوضعية- المسألة هي الشمولية (السياق والهدف ، تتطلب أكثر من إجراء أو فعل ، القابلية للتجزيء) والتعقيد (استحضار معارف وممارسات ومهارات متنوعة ، الصراع المعرفي) . والوضعية المسألة ليست غريبة عن التلميذ ، وإنما لها معنى ، لذلك يجب أن تكون سياقية أو لها علاقة بمهمة ما .

ومن حيث التنظيم فهي تنطلق من لغز أو أحجية أو طرح مشكل أو فرضية أو تمرين . فالحاجة إلى الحل هي الحافز على التعلم . وبما أن الوضعية-المسألة تمثل عائقا فهي تعمل على استنفار معارف ومهارات التلميذ للوصول إلى الحل : تجاوز العوائق ، أو البحث

عن حلول مبتكرة أو معارف وطرق وتقنيات جديدة من أجل الحل . ورغم ذلك ليست الوضعية-المسألة وضعية مستعصية ولا تعجيزا مقصودا .

مثال على وضعية - مسألة :

يمكن للتلاميذ البحث عن حلول لتقليص استهلاك الماء الصالح للشرب في مدينتهم أو قريتهم. ومن أجل ذلك سينجز التلاميذ مهام معقدة كثيرة مرتبطة بالمشكل الأصلي. ومن خلال الاشتغال يتضح مدى تقدمهم لبلوغ الحل، وفي الأخير سيقدم التلاميذ حلولهم للساكنة في ملصقات أو عروض... إلخ .

للوضعية- المسألة ، في التعلم ، مميزات كثيرة كالتسلسل المنطقي والإجرائي لفقرات الدرس ، وتعزيز الثقة بالنفس والتحفيز والتواصل والقيام بمهارات الملاحظة والتحليل والتركيب والتعبير السليم . ومن جهة المدرس فهو ييسر ويوجه وينظم ويدون عمل التلاميذ .

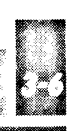
مثال على وضعية - مسألة :

في قسم التربية البدنية والصحة المدرسية، وبهدف اتخاذ قرار ما إذا كانت التغييرات المفروضة ساهمت في تحسين العوائد الصحية اختار التلاميذ الوسيلة المثلى لتقديم استعمالهم الزمني خلال الأسبوع. ستمكنهم هذه الوضعية من تنمية كفاية متكيفة مع نمط حياة صحي ونشيط.

وعلى العموم فإن الدرس القائم على الوضعية المسألة يأخذ الشكل التالي : 1) تقديم الوضعية-المسألة من قبل الأستاذ . 2) التأثير في التلاميذ (جر الانتباه، التحفيز على إيجاد الحل...) . 3) التفكير في الحل . 4) صياغة الحلول من قبل التلاميذ . 5) المقارنة بين الحلول . 6) تثبيت الحل أو رفضه . 7) الحل (الاستنتاج، القاعدة، الخلاصة . .) وهي مرحلة حصول التعلم .

عائلة الوضعية

- عائلة من الوضعيات هي مجموعة من الوضعيات لها مستوى واحد من الصعوبات تترجم نفس الكفايات، وكل كفاية تحدد بعائلة من الوضعيات.
- يرى لوبوترف Le Bortef أن مفهوم الكفاية لا يختلف كثيرا عن بعض المفاهيم القريبة منه مثل المهارة : نشاط روتيني، والاستعداد : الميول الفطري أو القابلية للتعلم، والقدرة : المعرفة أو حسن الأداء المرتبط بالسلوكات والإنتاج والإنجاز، والخبرة : كفاية الجودة. ويضيف لوبوترف leBortef قائلا : «ليست الكفاية حالة أو معرفة مملوكة، إنها لا تختزل لا في المعرفة ولا في المهارة وليست شبيهة بخبرة التكوين. إن امتلاك المعارف أو القدارت لا يعني أن يكون المرء كافيا، لا تكمن الكفاية في موارد (معارف، قدارت..) يتوجب تعبئتها، بل في استعمال هذه التعبئة نفسها».
- يتحدث فليب بيرنو عن وضعيات معبئة حاملة للمعنى محدثة لنشاط يجعل المتعلم ينخرط طوعيا وبشكل دائم في تعلمه : التعلم في الفعل وأثناء الفعل، الفعل الموجه نحو غاية مثل حل عملية التصنيف أو بناء مجسم أو الانخراط في مشروع. لا تكون التعبئة إلا بوجود هدف.



الوضعية- المشكل في علوم التربية

هي وضعية تعلمية يدركها المدرس ويضعها بغاية تعليم المتمدرسين، مفضلا منطق التعلم على التعليم (التعليم بالمحتوى). وتتحدد بوجود تلاميذ متعلمين و مكون مدرس وبعلاقات وتفاعلات بين المدرس والتلميذ وبنوع من التعلم المحدد وبمحتوى للمعالجة وسلوك قابل للملاحظة في نهاية الوضعية وبتقويم تكويني واستراتيجية تعلمية واستراتيجيات معرفية فارقية ووسائل ومحيط. وعلى المدرس أن يتساءل إذا أراد أن يدرس بالوضعية التعلمية بماذا سيقوم تلاميذي في نهاية الوضعية ولم يكونوا قادرين على القيام به قبل ذلك؟ وماذا عليَّ أن أقوم به لبلوغ ذلك؟ وما هي المهام التي تناسب ذلك؟ ...

- يرى اسكينر أننا نتكلم كثيرا عوض التفكير في حل المشكلات، نولي الاهتمام لشيء بهدف حل مشكل والقيام برد فعل ناجع .

إن حل المشكلات يظل مقتصرا، في العادة، على أنشطة تحضيرية تسهل السلوك في الظروف الأكثر تنوعا.

قد نوجد أمام مشكل فنلجأ إلى حله إما بتغيير الوضعية بالشكل الذي يجعل الجواب ممكنا أو بتغيير حالة الحرمان أو التحفيز العنيف. وهكذا لا يمكن أن نتعلم حل المشكلات إذا لم نتعلم توجيه انتباهنا أو تذكرنا. هناك وسائل عديدة لتغيير وضعية معينة بنجاعة، منها أن نجعل المثيرات واضحة جدا وتبديلها و تحويلها إلى أخرى حسية وعزلها وإعادة تنظيمها لتيسير المقارنات وجمعها وإعادة جمعها وبنيتها وتقسيمها.

إن أسوأ احتمال هو أن يترك التلميذ يبحث عن الحل بالصدفة، ولكن المطلوب هو أن يتعلم نوع الحل المرغوب فيه مقرونا باختيار التقنية الملائمة. وبذلك تبدو لنا الطريقة التعليمية القائمة على مبدأ «الارتماء في الماء لتعلم السباحة» محدودة بحدود مشاكل معينة ولا تتماشى ومشاكل متنامية. ثم إن الطرق التعليمية القائمة على الحلول المباشرة لا تنجم عنها إلا الشكلانية : تفسير الخطوات المتبعة في الحل. وهكذا يتعاظم تقليد التلميذ لأستاذه قولا و فعلا متبعا ما قدم له لحل المشكل، رغم أنه لا شيء يؤكد لنا أن التلميذ سيجيد إنتاج نفس تلك السلوكات في المستقبل.

فيما يخص التعاريف المتعلقة بالوضعية يمكن الرجوع إلى موسوعة الكفايات، ترجمة وتعريب وإعداد الحسن اللحية، طبع ديجي إديسيون، الرباط 2006 باب الوضعية-المسألة .

يرى فليب ميريو في مقال له تحت عنوان إذا لم توجد الكفاية ينبغي إبداعها، وبالتجديد في الفقرة التي يميز فيها الكفاية عن المهمة، مؤكدا بأن المهمة هي مايتعبأ عليه الفرد، هي ما يراه وما يحتفظ به في الذاكرة أو في أرشيفاته. فالمهمة هي الواجب في اللغة الفرنسية والتمرين في الرياضيات بما فيها نتائج هذا التمرين الصحيحة أو الخاطئة، وهي الرسم والتجربة والمقابلة الرياضية، وهي كل ما يريد الطفل أن يقوم به .

وفي معرض حديثه عن المهمة في المدرسة وفي الشغل يرى ميريو أنه في المعمل أو الورش أو مكتب الدراسات يكون الانتاج لأشياء مادية أو ثقافية بينما في المدرسة «لا ننتج شيئا» لأن المدرسة تكون الأفراد وتبني الكفايات وتعلم الناس حب المعرفة والحس النقدي.

يكون المنتوج في المدرسة ذريعة. فالتمارين والواجبات المدرسية والملفات والعروض كلها لا تستعمل إلا من أجل أن تشهد بأن كفاية ما ستدوم مدة طويلة.

نص 1

يحيل تعريف الكفاية إلى عينة من الوضعيات وإلى ما يمثل التحكم أخذا بعين الاعتبار النتائج المنتظرة والاكراهات والقواعد الواجب احترامها. ولكن يظل تحديد الكفايات غير مستوف للشروط إذا ما لم نعرف الموارد المعرفية التي يتم اللجوء إليها، وهي موارد مختلفة منها :

1- المعارف المعبر عنها أو المعارف التي تعمل كنماذج للواقعية والمعارف الإجرائية والمشروطة والمعلومات.

2- القدرات وتتمثل في المهارات والقدرات.

3- المواقف وتشمل القيم والمقاييس والقواعد المستدمجة والعلاقة بالمعرفة والفعل والغير والسلطة.

Ph. Perrenoud, Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle Site de Perrenoud.

نص 2

الكفاية، حسب بيرنو، هي المعارف التي ترجع إلى الوضعيات المعقدة التي تمكن من تيسير المتغيرات غير المتجانسة التي تسمح بحل المشكلات التي تخرج عن إطار وضعيات ترجع حسب الابستمولوجيا إلى مادة واحدة.

فتكوين الكفايات يفرض «ثورة ثقافية صغيرة» من أجل المرور من منطق التعليم إلى منطق التدريب على أساس مسلمة بسيطة : الكفايات تتأسس عن طريق مواجهة وضعيات معقدة غير مألوفة : «التعلم يكون بفعل لم نكن نعرف القيام به من قبل».

فليب بيرنو، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة.ت. لحسن بوتكلاوي. منشورات عالم التربية. مطبعة النجاح الجديدة، الدارالبيضاء 2004. ص28 .

نص 3

إن المقاربة بالكفايات تحمل الطاقم المدرس على العمل بوضعيات-مشاكل في إطار بيداغوجيا المشروع، وفي الوقت ذاته تتطلب من التلاميذ بأن يكونوا نشيطين ومنخرطين في تعلماتهم(...) ففي بيداغوجيا تتمحور على المعارف تكون وظيفة التلميذ (تعاقده) هي الاستماع ومحاولة الفهم والقيام بواجباته بدقة وإعادة تعلماته في إطار اختبارات معرفية : قلم- ورقة (...). ففي بيداغوجيا الوضعيات-المشاكل سيكون دور التلميذ هو التورط والمشاركة في مجهود جماعي لإنجاز مشروع وبنفس المناسبة التورط في كفايات جديدة.

سيكون له الحق في المحاولات والأخطاء. وهو مدعو ليعطي جانبا لشكوكه وإظهار حججه والوعي بطرق فهمه والتواصل مع غيره. سنطلب منه بطريقة ما. في إطار مهنته كتلميذ، أن يصير ممارسا للتأمل. كما ندعوه كذلك للممارسة الدائمة للمتا-معرفي والمتا-تواصل. إن تعاقدا مثل هذا التعاقد يتطلب أولوية التماسك والاستمرارية من قسم لآخر، ومجهودا لا يكف عن التوضيح وتطبيق قواعد اللعب. والمرور بقطيعة مع المنافسة والفردانية مما يحيل إلى صورة التعاون بين الكبار والتباين الممكن بين الثقافة الاحترافية الفردية للمدرسين والدعوة المقدمة للتلاميذ للعمل جميعا (...).

إنه لمن النادر العثور على وضعية- مشكل تغذي تعلما واحدا، وتقريبا من النادر كذلك أن التعلمات المعنية تعود لتخصص واحد (...) إن المقاربة بالكفايات تغير مكانة المعارف في التعليم. فعوض احتلال القطار كله ستصبح المعارف موارد لحل مشاكل (...) إننا نمس هنا شكلا من «الثورة الثقافية». فمن أجل أن تخلق وضعية-مشكل الحاجة إلى المعرفة يجب تصورها بشكل مغاير عوض التصور الذي يجعلها كتمرين مدرسي كلاسيكي (...) هكذا نرى بشكل واضح بأنها تحيل على إبستيمولوجيا أخرى وعلى تمثل آخر لبناء المعارف في الذهن الإنساني (...).

وتتطلب المقاربة بالكفايات من التلاميذ مايلي :

أولا : الانخراط

لايمكن بناء الكفايات إلا بمواجهة مشاكل حقيقية في إطار المشروع أو حل المشكلات. وكما يقول، في بعض الأحيان، فليب ميريو أن كل واحد يريد أن يعرف ولكن ليس بالضرورة يريد التعلم (...).

ثانيا : الشفافية

إن العمل المدرسي التقليدي لايشجع إلا على تقدم النتائج، بينما تجعل المقاربة بالكفايات السيرورات والإيقاعات وطرق التفكير والفعل واضحة (...).

ثالثا : التعاون

إن المقاربة بالكفايات لا تسمح للتلميذ بالانزواء تحت خيمته حتى ولو كان بغرض أن يعمل بجد وهو منزو. فمشروع واسع أو مشكل معقد يعبئ جماعة بشكل عاد ويستدعيان مختلف المهارات ليس فقط في إطار رؤية العمل وإنما في إطار تنسيق مهام بعضهم مع البعض الآخر(...).

رابعا : المشاركة القوية

تكون التمارين المدرسية تقليديا عبارة عن حلقات بدون مستقبل، وسواء أنجزت أم لم يكتمل إنجازها، صحيحة أو خاطئة تمر دائما بسرعة عبر فتحة الباب لتعوض بأخرى. وأما في طريقة تقوم على المقاربة بالمشروع فإن الاستثمار يكون طويل المدى، حيث نطلب من التلاميذ بألا يضيعوا رؤية الهدف وأن يرجئوا ارتياحهم إلى بلوغ النهاية سواء تحقق ذلك في عدة أيام أو أسابيع.

خامسا : المسؤولية

فبينما تكون التمارين المدرسية بدون نتائج على الغير كما رأينا سابقا تعمد المقاربة بالكفايات لمواجهة المشاكل الحقيقية في «الحياة اليومية»، وهي تهم أناسا لا ينتمون للقسم عادة باعتبارهم محاورين أو أشخاصا-موارد، حيث يكون التعاون معهم أساسيا. تسير بيداغوجيات المشروع في هذا الاتجاه. فالتلميذ يتحمل مسؤوليات جديدة حيال غيره من المسؤولين (...)

وخلاصة القول إن المقاربة بالكفايات تعمل على التحويل الجذري لمهنة المدرس ولمهنة التلميذ، ومهن أطر وطواقم أخرى متدخلة دون شك (...)

عن فليب بيرنو

http://www.unige.ch/fapse/sse/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_09.html



في معنى التعلمات المدرسية

نص 1

يقول اكسافيي رويجرس : « إن البحث عن المعنى يهم كل ما يؤدي للتساؤل عَمَّا نقوم بما نقوم به . وبدون الدخول في نقاش فلسفي يتعلق الأمر أساسا في المدرسة بتكوين رؤية نقدية للأسباب تعليم ما يتعلم، وبأسباب طرق تعليم ما يتعلم . فهي رؤية تسائل أسباب وجود المدرسة وأهدافها وأنماط وظائفها، وكل شيء يضعه التلميذ موضع تساؤل عبر ظواهر تعتبر غير مدرسية كانعدام التحفيز والعنف والطرد الذاتي . فالبحث عن المعنى يسمح بإعطاء حزمة من الإجابات لهذه الظواهر(...) كما يحيل البحث عن المعنى كذلك إلى الطريقة التي تعد بها المدرسة التلميذ لتضعه في مواجهة وضعية جديدة عنه ؛ أي وضعية لم يسبق له أن صادفها في حياته السابقة . فلكي يعيش ويعمل في المجتمع كان الإنسان دائما في مواجهة وضعيات جديدة لكن ما يتطور بأقصى سرعة هي الوضعيات لا الإنسان (...) .

يتعلق الأمر، إذن، بتنمية كفايات في المدرسة، كما يتعلق الأمر كذلك بتجنب السقوط في المدرسة في مقاربة نفعية حصرا عبر تنمية الكفايات ؛ بمعنى في مقاربة تجعل التلميذ يتعلم حل وضعيات معطاة بشكل ميكانيكي.

Xavier Roegiers avec la collaboration de Jean-Marie De Ketele.
Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. Ed. De Boeck. 2000. p15-17.



تعبئة للموارد : المعارف النسقية والوظيفية

إن الكفاية بوجه عام تستهدف التكوين الشمولي للفرد ؛ لذلك فإنها معرفة بالتعبئة التي تظهر في الفعل، وبممارسات ينبغي أن تكون نسقية ووظيفية ومندمجة عوض النقل البسيط للمعارف .



بناء التعلمات ربط التعلمات بالسياقات الدالة

نص 2

تفرض المقاربة بالكفايات تغييرا في الرؤية المنطقية للتخصصات نحو تنمية أنشطة التعلم(...). سيصبح الأستاذ موردا (personne-ressource) ومرشدا ومحفزا يشتغل في سياق دال.

وأما عن الممارسات البيداغوجية التي ينبغي أن يسلكها المدرس فهي :

أولا : ذكر النتائج المنتظرة للتلاميذ في بداية الدرس.

ثانيا : سلك تعليم يقوم على حاجيات التلاميذ.

ثالثا : إضفاء المعنى على التعلمات.

رابعا : خلق وضعيات تجعل التلميذ يشارك بنشاط في بناء كفاياته.

خامسا : استدماج التعلمات.

سادسا : تحويل التعلمات.

سابعا : التقويم التكويني طيلة سيرورة إنجاز أنشطة التعلمات.

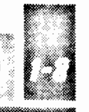
عن موقع Centre d'innovation pédagogique en sciences au collégial بتصرف.



نحو بيداغوجيات متعددة

يقول فليب بيرنو بأن كل إصلاح للمنهاج الدراسي يستدعي ممارسات بيداغوجية جديدة تطال المدرس والتلميذ والمدرسة والمعارف والمضامين وطرق التدريس. ومن بين البيداغوجيات الواردة عند منظري الكفايات في علوم التربية نجد ما يلي :

أولا : التعلم التشاركي أو البيداغوجيا التشاركية. وهي طريقة من الطرائق التعليمية المبنية على المساندة والتعاون والعمل الجماعي أو في فريق يتبادل المعلومات.و حيث أن هذا النوع من التعلم يمكن التلاميذ من تنمية مهارات شخصية كالثقة في النفس وفي الغير والقدرة على الانصات واحترام الغير وفض النزاعات والإحساس بالانتماء... إلخ. وهناك بيداغوجيات كثيرة سنقتصر هنا على ذكر نموذجين هما :



بيداغوجيا المشروع

يعني المشروع ما نريد بلوغه بوسائل مخصصة لذلك واستراتيجيات يتم تنفيذها سواء أكانت استراتيجيات ناجعة أم غير ناجعة. والمشروع رؤية بعيدة أو قصيرة للمستقبل تتكون من عدة التقويم وهي : 1) تحليل الحاجيات. 2) تحديد الهدف أو الأهداف. 3) اختيار الاستراتيجيات والوسائل (التمويل والآليات واللوجستيك والكفايات المطلوبة...). 4) تحديد المهام والمسؤوليات. 5) تحديد الشركاء. 6) التقويم.

المشروع هو ما نأمل القيام به، أو تصور وضعية أو حالة نتمنى بلوغها.وفي البيداغوجيا هو نوع من البيداغوجيا يسمح للتلميذ بإنجاز معارف معينة في ظروف ومدة زمنية محدودة أو سنوية.

تنقسم المشاريع إلى عدة أنواع منها :

1- مشروع المؤسسة .

2- مشاريع الأوراش الفنية .

3- مشاريع الخرجات الدراسية .

4- مشاريع الدعم التربوي وتهم التلاميذ الذين صعوبات في دراساتهم .

5- المشروع الرياضي التربوي .

6- مشروع الإدماج الذي يهم التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة .

7- مشروع المساعدات الخاصة .

8- مشروع الاستقبالات الخاصة الذي يهم الأطفال والمراهقين الذين يعانون من مشاكل نفسية أو صحية...

لحسن اللحية، موسوعة الكفايات، طبع دجي إيدسيون، الرباط 2006 ط. أولى. ص262

نص 1

المشروع هو بيداغوجيا تسمح للتلميذ بالانخراط التام في بناء معارفه في تفاعل مع نظرائه ومحيطه، وتجعل في الآن نفسه المدرس وسيطا بيداغوجيا متميزا بين التلاميذ وموضوعات المعرفة التي ينبغي اكسابها لهم.

Arpin Lucie et Capra Louis, Les apprentissages par projets, Montréal 2002

خلاصات :

يتمثل المشروع التربوي البيداغوجي، حسب فليب بيرنو، فيما يلي :

أولا : المشروع مقاولة جماعية تدبرها جماعة القسم (المدرس ينشط لكنه لا يقرر نهائيا).

ثانيا : يتوجه نحو إنتاج ملموس (في المعنى الواسع مثل إنتاج نص، عرض مسرحي أو غنائي، عرض، مجسم، خارطة، تجربة علمية، رقصة، أغنية، إبداع فني أو يدوي، حفلة، بحث، تظاهرة رياضية، سباق، مباراة، لعبة ... إلخ).

ثالثا : إدخال مجموعة من المهام تسمح بتوريط جميع التلاميذ وجعلهم يلعبون دورا نشيطا يتغير حسب وظيفة وسائلهم ومصالحهم.

رابعا : إحداث تعلمات للمعارف ومهارات تدبير مشروع (اتخاذ القرار، التخطيط، التنسيق ... إلخ).

خامسا : يسمح المشروع بتعلمات قابلة للتحديد كما توجد في البرنامج الدراسي لتخصص أوعدة تخصصات (الفرنسية، الموسيقى، التربية البدنية، الجغرافيا ..إلخ) (...).

ومن الجهة البيداغوجية التعلمية الصرفة يرى فليب بيرنو أن للمشروع وظائف متعددة منها :

أولا : يتسبب المشروع في تعبئة المعارف والمهارات المكتسبة وبناء كفايات.

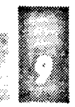
ثانيا : التعاطي مع الممارسات الاجتماعية التي تنمي المعارف والتعلمات المدرسية.

ثالثا : اكتشاف معارف جديدة وعوالم جديدة في منظور تحسيسي أو تحفيزي .

رابعا : الوقوف أمام عوائق لا يمكن تجاوزها إلا بتعلمات جديدة قد تقع خارج المشروع.
خامسا : إثارة تعلمات جديدة في إطار المشروع نفسه.
سادسا : يسمح المشروع بتحديد المكتسبات والنواقص في إطار منظور التقويم الذاتي والتقويم- الحصيلة.
سابعا : تنمية التعاون والذكاء الجماعي.
ثامنا : مساعدة كل تلميذ على أخذ الثقة في النفس وتعزيز الهوية الفردية والجماعية.
تاسعا : تكوين التلميذ على تصور وقيادة المشروع.
عاشرا : تنمية الاستقلالية والقدرة على وضع اختيارات والتفاوض بشأنها.

عن فليب بيرنو

http://www.unige.ch/fapse/sse/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_30.rtf



بيداغوجيات الفارقية

تنطلق بيداغوجيا الفارقية من المسلمة القائلة بأن التلاميذ يختلفون من حيث المكتسبات والسلوك وإيقاع العمل والمصالح ؛ ولذلك فإن المدرس أمام وضعية تنوع وتعدد تفرض عليه الاقتراح والملاحظة وتعديل أنشطة التلاميذ واختيار الطرق البيداغوجية المناسبة. وهناك من يعدد المسلمات التي تقوم عليها البيداغوجيا الفارقية مثل المسلمة القائلة بأنه لا وجود لتلميذين يتقدمان بنفس السرعة. ولا وجود لتمليذين على أهبة للتعلم في نفس الوقت، ولا لتلميذين يستعملان نفس تقنيات الدراسة، ولا لتلميذين يحلان المشاكل بنفس الطريقة، ولا لتلميذين يمتلكان نفس قائمة السلوكات، ولا لتلميذين لهما نفس المصالح، ولا لتلميذين يمكنهما أن يحفزا لبلوغ نفس الهدف. ولهذا السبب سيكون المدرس مدعوا لتنويع طرقه وأدواته ودعاماته وأنشطة التلاميذ وغيرها من البيداغوجيات.

تتحدد البيداغوجيا الفارقية باعتبارها بيداغوجيا مفردنة تعترف بالتلميذ كشخص له تمثلاته الخاصة عن وضعية التعلم . وهي كذلك بيداغوجيا في تنويع إيقاعات التعلم .

نص 1

إن البيداغوجيا الفارقية هي بيداغوجيا السيرورات ؛ فهي بيداغوجيا تقحم إطارا مرنا واضحا بما فيه الكفاية ومتنوعاً حتى يستطيع التلاميذ التعلم حسب إيقاع تعلمهم. وهي بيداغوجيا تنتظم حول مجموعة كبيرة من العناصر تهم تنوع واختلاط التلاميذ مثل اختلافهم المعرفي وتنوعهم السسيوثقافي واختلافاتهم النفسية.

للبيداغوجيا الفارقية أسس فلسفية تتجلى في الإيمان بقدرات الفرد وإمكاناته التي تسمح بالقابلية للتربية، ثم الايمان بالمثال القائل بتكافؤ الفرص ؛ أي الإيمان بالحق في اختلاف الفرد عن الآخرين في التعلم.

ومن الجانب التاريخي نجد أن المدرسين قد مارسوا البيداغوجيا الفارقية منذ القرن التاسع عشر في الوسط القروي حينما احتوت فصولهم الدراسية على عدد غير متجانس من التلاميذ من حيث الأعمار أو المستويات.

سيكون هدف البيداغوجيا الفارقية هو الصراع ضد الفشل الدراسي لأنها استراتيجية في النجاح. فالمدرس مدعو للتعرف على قدرات تلاميذه وتنميتها وتبديد عدم رغبتهم في التعلم وإيجاد وضعيات لإدماج التلاميذ في الحياة والوعي بإمكانياتهم. ثم تحسين علاقته بهم وإغناء التفاعل الاجتماعي وتعلم الاستقلالية.

لاتتحقق بيداغوحيا المشروع إلا وفق الشروط التالية :

1- تنوع الأفراد واختلافهم من حيث التحصيل .

2- الإقرار بتنوع المعارف وفق تنوع التلاميذ .

3- دعم المؤسسة لما يقوم به المدرسون وتنوع بنيات وأمكنة التعلم .

4- العمل بالمجموعات ودينامية الجماعة .

5- التدبير المرن لاستعمال الزمن .

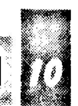
6- إخبار جميع الشركاء كالتلاميذ والآباء والمدرسين والإدارة.

Halina Przesmycki, Pédagogie différenciée, Préface d'André de Peretti , coll pédagogie pour demain, Hachette éducation, Paris 1991. pp : 9-31.

خلاصات :

1- تجعل البيداغوجيا الفارقية المتعلم في وضعيات تعلمية خصبة .
2- تتطلب البيداغوجيا الفارقية تغييرا عميقا لوظائف المدرسة .
3- البيداغوجيا الفارقية ثورة ضد الفشل المدرسي واللامساواة .
4- تقوم البيداغوجيا الفارقية على تعاقد ديداكتيكي ومؤسسات تعطي معنى للعمل المدرسي .
5- تقوم البيداغوجيا الفارقية على الحوار بين المدرس والمتمدرس .
6- تقوم البيداغوجيا الفارقية على التنوع، أي أنها ضد التمركز ومركزية البرنامج الدراسي .

عن فليب بيرنو
Pédagogie différenciée : des intentions à l'action, ESF 1997



10 المدرس والتلميذ: أدوار جديدة

نص 1

تستهدف الكفايات التكوين الشمولي للفرد لأن المقاربة بالكفايات تعني تغيير الرؤية من منطق التخصص نحو تنمية أنشطة التعلم. سيصير الأستاذ والمعلم موردا- مرشدا للتلاميذ في سياق دال ، ومهندسا ييسر اكتساب المعارف وتطبيقها، وتنمية التعلمات حتى تنقل إلى سياقات خارجية. لهذا وجب التوفر على تعليم مؤسس على حاجات التلاميذ عوض المحتوى المنقول إليهم، ثم إيجاد معنى للتعلمات حتى نضمن أحسن طريقة لإدماج التلميذ في وضعيات تجعله يشارك بنشاط في بناء كفاياته، أي أن يكون التلميذ مسؤولا عن تعلمه والأستاذ لا يعمل إلا على توفير الجو المناسب وأدوات العمل. وأما الطرق التي ينبغي أن يسلكها المدرس في ذلك فهي عديدة منها العمل في مجموعات ولعب الأدوار والتمثيل والعرض...وحل المشكلات والتعلم التشاركي والتعاوني والنقاشات.

http // : Saint de Saint quantique. com.

هو الوصي أو المكلف بالتأطير والتكوين ومرافقة شخص خلال مدة تكوينه.والوصي هو المكون الجديد الذي يمارس نشاطه في إطار التكوينات المرنة المفتوحة وعن بعد. يضع من بين الأولويات التقويم والتتبع والمصاحبة.ويقوم الوصي بعدة وظائف منها تحديد الأهداف من التكوين صحبة المتعلم، ثم تشكيل المجموعات، وأخيرا التتبع البيداغوجي للتكوين (الإجابة عن أسئلة، تحليل التقدم في التكوين...).

والوصاية هي تنظيم مساعدات لصالح شخص في طور التكوين تناسب الوصاية البرامج المشخصة للمساعدة والتقدم في التكوين.

والمدرس كذلك هو المنشط. والمنشط كلمة مشتقة من اللاتينية anima للدلالة على الروح. فالمنشط هو من يعطي الروح للمجموعة، الذي يجعلها تحيى باستعماله لتقنيات كثيرة. يرى روجر موتشللي المتخصص في تنشيط الجماعات أن المنشط اسم حديث للمسؤول الموجه للاجتماعات أو المجموعات الذي يستعمل طرقا نشيطة لاستبدال المعلومة المباشرة المقدمة من قبل المنشط بإيقاظ طاقة الجماعة.

ظهر التنشيط البيداغوجي في سنوات الستينيات من القرن العشرين، وخاصة في التكوين المستمر حيث يجتمع المدرسون لاستكمال تكوينهم. والتنشيط تقنية أو مجموعة من التقنيات المستعملة من قبل المنشط التي تقود الجماعة إلى إنتاج الأجوبة. وقد يستعمل المنشط تقنية البانوبلي أو السؤال أو الزوبعة الذهنية ...إلخ . يهدف التنشيط عامة إلى ضرب مركزية المدرس وسلطته وإعطاء الكلمة للتلميذ وجعل الحق في الخطأ حقا للتلميذ ووسيلة للتعلم، بل جعل التلميذ مشاركا في بناء المعرفة وموردا في الدرس ومساهما في الاكتشاف والبناء لا متفرجا ومتلقيا سلبيا مكتفيا برد القول وتكراره وآلة تنسخ الدروس وتعيدها أثناء الامتحانات.

Leaderschip

الزعيم : يرى مارك تيبود أنه بإمكاننا التمييز في كفايات الزعامة بين المعارف والمؤهلات والقيم والمواقف. فالمعارف تشمل الاستخبار والتفهم والتجربة في مختلف الميادين بما فيها المجال النظري والجوانب التقنية في التدبير وثقافة المقاولة. وتعني المؤهلات المهارات مثل التواصل بما فيه الاستماع والتعبير والتشاور والقدرة على الاقناع وممارسة التأثير وتدبير الصراع والعمل في مجموعة بما يقتضيه ذلك من تكوين وتنشيط الفرق واستعمال شبكات العلاقات، وقيادة الأشخاص وتمرير المعلومة والقدرات التحليلية والتركيبية، والقدرة على

إصدار الحكم وحل المشاكل وأخذ القرار والابداعية. ثم هناك جانب آخر ينبغي أن يتوفر في الزعامة هو جانب الكفايات الاستراتيجية التي تعني إدماج عدد كبير من كميات التدبير في التنظيم التي ستساعدها على تنمية الرؤية الشمولية المستقبلية ووضع جدول للأعمال المعقدة، والحس السياسي. ثم إن كفايات الزعيم لا تحيد عن تنمية جانب الشخصية المتمثل في حسن التواجد والقيم والطاقة الكبيرة والانخراط في العمل والقدرة على اتخاذ المبادرات وركوب المخاطر وتجاوز التحديات والعوائق والمرونة والتكيف وحس المسؤولية ....

عن مارك تيبود بتصرف
http : // www.f-d.org

والمدرس كذلك هو المكون. والمكون لفظ يرادف المدرس حتى ولو كان الاستعمال التقليدي يجعله خاصا بمكون الكبار الذي يتدخل لإعطاء تكوين في ظرف وجيز متخصص. والمكون هو كل فرد قادر على وضع التصورات والتنظيم وتنشيط التكوينات.

يجب على المدرس أن يدرك بأن التلميذ النشيط ليس بالضرورة هو من يظهر نشاطه القابل للملاحظة العيانية ؛ إذ يمكن أن يكون، حسب جون بياجي، نشيطا فكريا . لا يمكن أن يرادف السلوك النشاط لأن السلوك ما هو إلا الجزء القابل للملاحظة من النشاط .

نص 1

ليس من الضروري أن نطلب من المدرسين بذل مجهودات خارقة إذا كان النظام التربوي لم يعمل إلا على تبني لغة الكفايات من دون أن يتغير الأساسي. وأكبر مؤشر على التغيير الأساسي هو التخفيف الراديكالي من المحتويات التخصصية والعمل بتقويم تكويني وإشهادي موجه بوضوح نحو تنمية الكفايات.

Ph. Perrenoud, Construire les compétences. même adresse électronique

يفيد النشاط الفعل أو الحركة. ويعتقد علماء النفس ذوي الاتجاه المعرفي أن الفعل يكون إما بدافع أو بغاية، وبالتالي له غاية أو قصد أو هدف. ويعبر عنه بقليل أو بكثير من الوعي. والفعل يدور في سياق مما يطرح مشكل الإكراهات.

يرتبط النشاط عامة بالبيداغوجيا النشيطة، أي جعل التلميذ ينخرط في الأنشطة التعلمية وأن يكون مساهما فيها وموردا بالنسبة للآخرين . وكل حدث في القسم يشارك فيه المتعلم هو نشاط كنشاط القراءة والكتابة والرسم والتمارين ... إلخ . ويشمل النشاط التعلم الذاتي ؛ أي تحصيل وتنمية ذاتية للكفايات وفق بيداغوجية مفردنة للتعليم والتقويم الذاتي .

Accompagnateur

المصاحب : هو المرافق ، وهو دور جديد للمدرس ظهر مع ظهور التعلم عن بعد، حيث كسرت دينامية الجماعة. فتارة يبدو المدرس ضمن هذا البعد مستشارا بيداغوجيا و بالتحديد مصاحبا ومرافقا عوض التدريس والتكوين. فما أن يصبح التلميذ أمام حاسوبه إلا وهو في حاجة إلى مصاحب لأن التلميذ سينتقل من وضعية تعلمية إلى أخرى.

Compagnonnage

المرافقة : طريقة في التكوين يعمل بموجبها الشخص صاحب التجربة أو الأقدمية أو المعرفة على نقل ما لدية للآخرين، ويعمل في الآن نفسه على تتبع أنشطتهم بإبداء الرأي والتوجيه والإرشاد والنقد والتقويم والتقييم.

Animateur

المنشط : تشتق من اللاتينية anima للدلالة على الروح. فالمنشط هو من يعطي الروح للمجموعة، والذي يجعلها تحيى باستعماله لتقنيات كثيرة. يرى روجر موتشللي المتخصص في تنشيط الجماعات أن المنشط اسم حديث للمسؤول الموجه للاجتماعات أو المجموعات الذي يستعمل طرقا نشيطة لاستبدال المعلومة المباشرة المقدمة من قبل المنشط بإيقاظ طاقة الجماعة.

Catalyseur

الوسيط : هو المحفز ، وهو الدور الجديد للمدرس. فما يلاحظه فليب بيرنو أن المعارف النظرية موجودة في كل مكان، وهي تشبه محيطا من المعلومات وإذا لم نكن نعرف الإبحار ولا السباحة قد نغرق فيه وها هنا يبرز دور المدرس ليس كمالك للمعرفة فقط ينشر ما يعرفه بين من لا يعرف، ولكن كوسيط و محفز وكرئيس فرقة تواصلية.

Enseignant guide

المدرس المرشد : هو المدرس الذي يعطي مهمة ويترك التلميذ يكتشف معارفه، مكتفيا بالمساعدة والتشجيع .

Formateur

المكون : صار لفظ المكون مرادفا للمدرس حتى ولو كان الاستعمال التقليدي يجعله خاصا بمكون الكبار الذي يتدخل لإعطاء تكوين في ظرف وجيز متخصص.

والمكون هو كل فرد قادر على وضع التصورات والتنظيم وتنشيط التكوينات.

أنظر الحسن اللحية، موسوعة الكفايات .

نص 2

> صار المكون–المدرس الآن ممارسا ينبغي أن يكون قادرا على القيام بوظائف متنوعة وليس فقط وظيفة نقل المعارف. وقد يدفعه هذا التحول ليصير شيئا فشيئا «مستشارا في التعلم» ومسهلا التنمية الشخصية.
>
> Traité des sciences et des techniques de la formation, ibid. p : 8

خلاصة :

[illegible]

- لديهم مهمات معقدة يجب أن ينجزوها بهدف محدد جيدا.
- ينبغي أن يتخذوا قرارات حول الطريقة التي سيباشرون بها العمل.
- لا يقومون بالشيء نفسه خلال اشتغالهم.
- تتوفر لهم موارد كثيرة.
- يعالجون معلومات كثيرة ليست بالضرورة صالحة لهم.
- يتفاعلون فيما بينهم ومع الخارج (خبراء، أعضاء في مجموعات...).
- ينخرطون في سيرورة اكتشاف وبناء المعارف.
- يفكرون فيما يقومون به وفي مواردهم المستعملة.
- يتواصلون ويتقاسمون المهارات والخبرات.
- يشاركون في تقويمهم.
- اتصافهم بالفضول والمبادرة والبحث عن المعلومات .
- عليهم أن يصبحوا شركاء المدرس في بناء المعارف .

[illegible]

- يأخذ بعين الاعتبار مكتسباتهم ويساعدهم على تذكرها.
- يقترح على الطلبة وضعيات تعلمية معقدة تكون في متناولهم لها معنى بالنسبة إليهم.
- يقترح عليهم موارد متنوعة.
- يدعم الطلبة طيلة مدة تنفيذ المهمات المطلوبة.
- يشجع على المضي بعيدا في الاكتشاف.
- يوفر جو التفاعل بين الطلبة.
- يتنبأ بلحظات بنينة المعارف والمهارات والقدرات المكتسبة.
- يثير التأمل حول طريقة التعلم وسياقات إعادة استعمال المكتسبات في سياقات أخرى.
- يقدم للطلبة الفرص لإعادة استعمال الكفايات المكتسبة في سياقات أخرى.
- يتدخل بشكل فارقي ليدعم تعلم الطلبة ويقترح عليهم المهام اللائقة والملائمة لكل واحد منهم حتى يتفادون العمل الموحد في وقت واحد ومتزامن .

- عليهم أن يتصفوا بالإبداعية في الحل والاقتراح والبحث .
- عليهم ركوب المجازفات .
- تدبير الأنشطة حسب لوحة التسجيل والمراقبة .
- إنجاز العمل فرديا مع احترام التعليمات والمقترحات وقواعد الحياة الفردية والجماعية .
- التصحيح الذاتي .

- يعمل على إشراك الطلبة في تقويمهم الذاتي.
- سيصير المدرس مسهلا ومخططا ومنظما للأنشطة ومحفزا ومبدعا .
- العمل على المشاكل والمشاريع .
- اقتراح مهام معقدة .
- يقترح بيداغوجيا نشيطة منفتحة على البادية والمدينة .
- يمتلك رؤية بنائية تفاعلية للتعلم .
- ينظم الوضعيات .
- يورط التلاميذ في التعلم .
- له القدرة على الملاحظة والتنظيم والابتكار .
- يدبر القسم كوحدة تربوية .
- يتعاون مع زملائه والآباء والشركاء .
- عدم احتكار الكلمة .
- يضع التلاميذ أمام سلسلة من القرارات .
- يناقش ما يطرحه على التلاميذ .
- تحضير الأوراش .
- تدبير الوقت .
- قيادة التلاميذ .
- التدخل لصالح التلاميذ الذين يصادفون بعض المشاكل .
- تشجيع التلاميذ على التقدم المستقل في عملهم .
- تسجيل ومراقبة التلاميذ بواسطة لوحة خاصة بذلك .
- الإشراف على المسار الفردي الخاص بكل تلميذ .
- وضع جداول التصحيح الذاتي أمام التلاميذ....إلخ .

أدوار المدرس والتلميذ حسب نظريات التعلم

	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	- تغير في السلوكات الملاحظة	- تغير في البنيات الذهنية	- نشاط بنائي يقوم به الفرد في سياق اجتماعي	- نشاط بنائي للمعارف يتعاون فيه الأفراد في سياق اجتماعي
[illegible]	- عضوية سلبية مستقبلة	- عضوية نشيطة، عضوية لمعالجة المعلومة	- عضوية تخضع لتأثيرسابق، والمتعلم يبني المعارف ويقرر	- عضوية خاضعة لتأثير سابق، متعلم يساهم في بناء المعارف
[illegible]	- ناقل للمعلومات	- مسهل	- مرشد، مستفز	- مرشد، محفز ومستفز ومبدع
[illegible]	- واقعية خارجية موضوعية على المتعلم أن يكتسبها	- واقعية خارجية موضوعية على المتعلم أن يدمجها في خطاطاته الذهنية	- واقعية يبنيها كل فرد	- علاقات متنوعة بين التلاميذ والمعلم
[illegible]	- العرض، ممارسة التكرار والتعزيز	- تعليم مفردن تفاعلي واستراتيجي	- التعليم- الدعم	- التعليم- الدعم والمرافقة والمصاحبة
[illegible]	- هذا ما ينبغي أن تتعلمه وكيف تتعلمه	- عليك أن تتعلم من أجل...	- يمكنك أن تتعلم من معارفك وتجاربك	- يمكنك التعلم من معارفك وتجاربك وكذا من معارف وتجارب الآخرين
[illegible]	- من المعلم إلى التلميذ	- من المعلم إلى التلميذ	- معلم = تلميذ	- روابط سلطوية وعلاقات متداخلة
[illegible]	- روابط سلطوية	- روابط سلطوية	- التركيز على المتعلم	- المدرسة جماعة تعلم التلميذ
[illegible]	- نموذج التعليم	- نموذج التعليم	- نموذج التعلم	- نموذج التعلم

أنظر الحسن اللحية ، موسوعة الكفايات ، مادة البيداغوجيا

يفترض التدريس ببيداغوجيا الكفايات، في نظر فليب بيرنو، من المدرس العمل بالمشاكل والمشاريع واقتراح مهام معقدة مما يعني افتراض بيداغوجيا نشيطة ومفتوحة على وسط ومحيط المدرسة، ثم تملكه لرؤية سسيوبنائية وتفاعلية للتعلم. وقد أجمل كل ذلك في معرفة المدرس بتدبير القسم كجماعة تربوية، ومعرفته بتنظيم العمل داخل فضاء وزمن التكوين (أسلاك، مشاريع المدرسة)، ومعرفته بالتعاون مع زملائه والآباء وراشدين آخرين، ومعرفته بتنشيط المشاريع وكل ما يعطي معنى للمعارف والأنشطة المدرسية وخلق وتدبير وضعيات-مشاكل وتحديد العوائق وتحليل وتأطير المهام، ومعرفته بملاحظة التلاميذ في العمل وتقويم الكفايات وهي في طور البناء.

نص 1

يقول الان تورين : « ينبغي للمدرسة أن تكون مكانا للقطيعة مع وسط النشأة والانفتاح على التقدم بواسطة المعرفة والمشاركة في مجتمع قائم على مبادئ عقلية. ليس المدرس مربيا يتدخل في الحياة الخاصة للأطفال وهم ليسوا مجرد تلاميذ ؛ إنه وسيط بينهم وبين القيم الكونية للحق والخير والجمال. والمدرسة تستبدل أصحاب الامتيازات، ورثة الماضي البغيض بنخبة يتم تكوينها عبر الامتحانات والمسابقات غير الشخصية».

نقد الحداثة، ترجمة أنور مغيث. المشروع القومي للترجمة، المجلس الأعلى للثقافة 1997 ص 33

خلاصة :

سنفترض بأننا في مدرسة تناقض مدرسة تقليدية ولتكن هذه المدرسة الجديدة هي المدرسة المعلمة . غالبا ما يقال لنا بأننا نريد أن نجعل التلميذ في قلب الاهتمام، ثم يقال لنا كذلك بأنه يجب علينا أن نتبنى بيداغوجيا نشيطة، ونقول دائما بأن التلميذ ينبغي أن يتعلم التعلم، وأن يتعلم في اللعب وفي اللحظة العابرة و اللحظة التي لا نعتقد بأنها لحظة التعلم . والسؤال هو كيف يتم ذلك؟ وكيف نجعل المؤسسة ورشا مفتوحا للتعلم، بل فضاء للتعلم لا يشعر فيه التلميذ بأن التعلم ينحصر في القسم وأن المسؤول عن تعلمه هو معلمه؟ .

1- مدرسة منغلقة على ذاتها، مكتفية بذاتها .
2- مدرسة تتراتب فيها السلط .
3- مدرسة تقدم المعارف من أجل المعارف .
4- مدرسة تنمي الذاكرة وتشجع على الحفظ .
5- مدرسة لا تهتم إلا بالامتحانات .
6- مدرسة تقوم على العقوبات والتأديبات .
7- مدرسة تكون فيها سلطة المديرمطلقة .
8- مدرسة تكون فيها سلطة الأستاذ مطلقة في القسم .
9- مدرسة لا تعطي أي اعتبار لذكاء التلميذ .
10- مدرسة تقوم على التلقين .
11- مدرسة لا تهتم بتنمية شخصية التلميذ .
12- مدرسة مجزأة المهام : كل فرد يقوم بمهمة يجهلها غيره : التايلورية .
13- مدرسة لاتهتم بذوي الحاجات الخاصة، ولا تهتم بالفشل الدراسي ولا بالذكاءات المتعددة .
14- مدرسة لا تقيم مشاريع مدرسية .
15- مدرسة لا تهتم بتنمية القيم الجمالية .
16- مدرسة لا تقوم على الحوار......إلخ .

1- مدرسة تعلم من أجل الحياة.
2- الانتقال من مدرسة تظهر المعارف كأنها معارف نبيلة ومحايدة ومحترمة إلى مدرسة تعلم النسبي والنقد والنفعية وصراع المصالح.
3- الانتقال من مدرسة تتوجه إلى الذاكرة لتصير مدرسة تربي الأذن واليد والجسد.
4- الانتقال من مدرسة تدرس ما هو نافع في المجال الذي يتعلم فيه التلاميذ إلى تعلم من أجل الحياة حتى لا تصبح مؤسسة بدون غاية أو بتعبير آخر ألا يظل ما تعلمه التلاميذ لا يصلح إلا للنجاح في المدرسة.
5- الانتقال من مدرسة للعنف والأستاذية إلى مدرسة للعقلنة والإقناع وبناء شخصية تعتمد على الذات في تعلمها.
6- الانتقال إلى مدرسة منفتحة على المحيط والوسط .
7- مدرسة تقوم على المسؤولية وتقاسم السلط .
8- مدرسة تقدم المعارف كموارد بغائية وبرؤية بنائية .
9- مدرسة تنمي المهارات .
10- مدرسة تجعل الامتحانات لحظة من لحظات التعلم .

11- مدرسة تقوم على تنمية الحقوق الفردية والجماعية .
12- مدرسة لا يكون فيها المدير إلا قيادة للتغيير والتجديد .
13- مدرسة يكون فيها الأستاذ مبدعا ومبتكرا ومرشدا وقائدا بيداغوجيا....إلخ .
14- مدرسة تنمي ذكاء التلميذ .
15- مدرسة تحد من التلقين .
16- مدرسة تهتم بتنمية شخصية التلميذ .
17- مدرسة تقوم على تكامل الأدوار وتجديدها وإعادة تركيبها وفق الحاجات والمشاكل المطروحة .
18- مدرسة تهتم بذوي الحاجات الخاصة، وبالفشل الدراسي وبالذكاءات المتعددة وتساهم في ثقافة النبوغ .
19- مدرسة تقوم على مشاريع مدرسية ومشاريع داخل القسم ومشاريع فردية .
20- مدرسة تهتم بتنمية القيم الجمالية .
21- مدرسة تقوم على الحوار والنقاش والتفاوض الجماعي .
22- مدرسة تورط الآباء في المشاريع وفي التدبير ووضع المجزوءات وإيجاد الحلول .
23- مدرسة يسيرها مدير بيداغوجي لا إداري وفريق تربوي وبيداغوجي......إلخ .

3 المنهاج الدراسي

ما معنى المقرر وما معنى المنهاج؟

- يرادف الكركيلوم البرنامج الدراسي ككل.
- المنهاج الدراسي هو مجموع المقرر الدراسي الذي يخضع له التلميذ خلال سنة دراسية أو سلك دراسي أو في مجموع الأسلاك الدراسية.
- هو لائحة محتويات التخصصات المدرسية المراد تحصيلها المبنية بناء منطقيا للمعارف المدرسة وسيرورات التعلم والتقويم.
- الكيركيلوم أو المنهاج الدارسي مجموع مصاغ وفق غايات ومحتويات وكفايات وطرق بيداغوجية.
- يتكون المنهاج من غايات وأهداف ومحتويات ووصف النظام التقويمي وتخطيط الأنشطة والآثار المنتظرة فيما يخص تغيير المواقف والسلوكات.ويتحدد الكيركيلوم بإعطاء الأولية للتخصصات على المعارف، والأولوية للتلميذ والمجتمع وتطوره.
- يعود هذا المفهوم لجون ديوي، وهو يناقض المقرر الدراسي الذي يقوم على وصف لائحة المحتويات في البيداغوجيات التقليدية.

يطرح المشتغل بالكيركيلوم الأسئلة التالية :

ماذا ندرس؟ من ندرسه ذلك؟ لماذا؟ في أي نظام؟ كيف نقوم التعلم؟ يميز بيرنو بين ثلاث كيركيلومات هي الكيركيلوم الصوري (الذي يصيغه تكنوقراطيو التربية) و الكيركيلوم الواقعي (المجموع المبنين للتجارب المكونة للتلميذ)، وأخيرا الكيركيلوم المختفي (مجموع التجارب التكوينية غير القابلة للملاحظة).

أنظر موسوعة الكفايات، الحسن اللحية، مادة المنهاج الدراسي

2 تحديد المفاهيم

غالبا ما نجد كثيرا من الغموض أثناء وضع منهاج تربوي إما لمستجدات الإصلاح أو لعدم التمييز الكافي بين كثير من المفاهيم التي انتقلت من عالم الشغل والمقاولة والتكوين المهني إلى عالم المدرسة، وبالتالي أضحت حاضرة في المعجم التربوي للمدرسين وفي النصوص المؤسسة للإصلاح عن غير قصد. ومن بين تلك المفاهيم نجد ما يلي :



1-2 مفهوم الكفايات [في الميثاق الوطني للتربية والتكوين]

وردت الكفايات في الميثاق الوطني للتربية والتكوين في سياقات متنوعة منها :

أ- الفقرة 6-ب. تقول الفقرة :« تزويد المجتمع بالكفايات من المؤهلين والعاملين الصالحين للإسهام في البناء المتواصل لوطنهم على جميع المستويات. كما ينتظر المجتمع من النظام التربوي أن يزوده بصفوة من العلماء وأطر التدبير ذات المقدرة على ريادة نهضة البلاد عبر مدارج التقدم العلمي والتقني والاقتصادي والثقافي».

ب- الفقرة 54. تقول : « يتطلب تنوع القطاعات المهنية وخصوصيات كل قطاع من حيث تنمية الكفايات المرتبطة بكل مهنة إرساء نظام تعاقدي يتلاءم مع كل شعبة».

ج- الفقرة 55. تقول الفقرة : « يرتكز نظام التكوين المستمر على عمليات متنوعة الأشكال تتجلى في ضبط حصيلة الكفايات التي تمكن من إثبات مكتسباته المهنية، وتحديد حاجاته في مجال التكوين».

خلاصات :

أولا : ارتباط الكفاية بالتأهيل

ثانيا : ارتباط الكفاية بالصفوة أو النخبة

ثالثا : ارتباط الكفاية بالمهن

رابعا : ارتباط الكفاية بحصيلة الكفايات وارتباط هذه الأخيرة بمراجع الكفايات، وكل ذلك يتم في التكوين المستمر

يلاحظ أن مثل هذه المفاهيم الواردة في الميثاق لا تقيم التمييز الممكن بين المجال المدرسي ومجال المهن والتكوين المستمر مما يجعل إمكانات الخلط واردة . ولكي نبين ما نعنيه بالكفايات وما يرتبط بها من مفاهيم أخرى على المستوى التربوي والمقاربة المنهاجية سندقق في التعاريف التالية :

أولا : المنتظرات

- المنتظرات هي تنبوءات أو إكراهات مصاغة بوعي، أو تطورات في اتجاه مرغوب فيه، أو هي مقاصد أو غايات مرجوة.
- تلعب المنتظرات دورا مهما فيما نقوم به أي تعطي لما نقوم به قيمة ذاتية أو معنوية أو موضوعية أو اجتماعية أو سياسية أو اقتصادية...والمنتظرات متعددة منها السياسي والاقتصادي والتربوي والتكويني وغيرها من المنتظرات. وفي بعض الأحيان تشكل الأفق والأمل ، وفي أحيان أخرى تكون تعبيرا إيديولوجيا واضحا.
- المنتظرات من نهاية السلك الدراسي هي معالم تنير ما ينبغي أن يتوفر في التلميذ في نهاية السلك الدراسي. تحيل هذه المعالم على المعارف والوضعيات وحصر المراحل الكبرى في سيرورة تنمية كفاية ما.

خلاصة :

المنتظرات مفهوم عام قد يشمل المقاربة المنهاجية وقد يطال مجال التكوين المهني والتكوين المستمر.

ثانيا : حصيلة الكفايات

نص 1

تكون الحصيلة من أجل تحديد مشروع مهني . ولبلوغ هذا المسعى ينبغي أن تسمح أنشطة الحصيلة الموضوعة قيد التنفيذ بتحليل الكفايات المهنية والشخصية للمعني بما فيها استعداداته ومحفزاته . ويتم ذلك حسب مايلي :

1- تأكيد التزامه .

2- تحديد طبيعة حاجياته .

3- تحديد كفاياته واستعدادته المهنية .

4- تحديد امكاناته في التطور المهني .

http:// www.mes com/ Sinformer

نص 2

تشكل حصيلة الكفايات أداة لتدبير مسيرة اجتماعية ومهنية للأجير، ووسيلة لتدبير الكفايات الخاصة بالشخصية والمهنية، وليس بالذات، وكما هي الأداة التي تنتظم ضرورة حولها جميع عمليات التقويم التي يتطلبها تدبير المقاولات. والمقاولات بدورها لا يمكنها أن تتملك هذه الحصيلة مباشرة.

إن حصيلة الكفايات هي لحظة حيث تهيأ من بين أشياء أخرى مشاريع واستراتيجيات مستقبلية تخص الأجير، وحيث المقاولة هي المكان الذي يتحقق فيه ذلك، سيكون من المقبول بالنسبة للأجير كما هو الحال بالنسبة للمقاولة خلق شروط حتى تستطيع حصيلة الكفايات أن تكون لحظة لإعادة التعرف بالنسبة للأجير على القيم والمتطلبات ومشاريع المقاولة، وبالنسبة للمقاولة إعادة التعرف على ما يستطيع أن يقوم به الأجير أو يستثمره في تلك المشاريع وما يضيفه كمصادر راهنة أو مشاريع تنموية.

ماهي الكفايات ت. الحسن اللحية وعبد الإله شرياط؟ ص88

نص 3

تكون حصيلة الكفايات من أجل تحديد مشروع مهني أو مشروع تكويني. ولذلك يجب تحليل الكفايات المهنية والشخصية والاستعدادات والتحفيزات.

http://www.Les fiches Info/Emploi

خلاصة :

تستعمل الحصيلة في مجال التكوين المهني والتكوين المستمر .

ثالثا : سجل الكفايات

• سجل الكفاية هو كراسة أو كتيب أو سجل للكفايات يتبع التلميذ طيلة تمدرسه في الإعدادي ليتسنى توجيهه حسب ما يتضمنه الملف . ويتضمن التقديرات والنتائج وعدد الواجبات التي أنجزها أو تخلف في إنجازها ونوعيتها ونقط المراقبات والأنشطة التي يقوم بها .

رابعا : ملف الكفايات

• هو ملف شخصي يحتوي على مجموعة من الوثائق تصلح لتكون حجة أو دليلا على كفايات اجتماعية ومهنية مكتسبة أو موجودة بالقوة.

• يحقق ملف الكفايات ثلاثة أهداف خاصة بالاعتراف بالمكتسبات : منها الاعتراف الشخصي (التعلم الذاتي والتقويم الذاتي والتوجيه الذاتي). والاعتراف المؤسساتي (المعادلة والقبول من طرف تنظيم تكويني)، والاعتراف المهني من أجل الشغل وإنجاز مخطط مسار مهني وإعادة تأويل ماضي الشخص ومعيشه بلغة رأسمال الكفايات والمعارف.

نص 1

ليس ملف الكفايات ممارسة مريحة في ذاتها لأنه لا يشكل مقياسا عاما معروفا كشيء نموذجي لملف الكفايات، غير أنه في إطار تنمية حصائل الكفايات التي تم تطويرها وتشجيعها بتوجهات وزارية وممارسات واضحة وبينة عن طريق portfolio (وهو لفظ مترجم إلى الفرنسية بملف الكفايات) يمكن أن تنجز هذه الملفات ذاكرة لذاتها وللغير، خاصة بالعمل الشخصي الذي يكون قد قام به المعني على مستوى حصيلة الكفايات، ويحوي الحجج والأدلة التي تمكن من الاختيار أمام أنظار الآخر للكفايات المرغوب فيها. فملف الكفايات هو من جانب ما جزء من portfolio المحتوي على البراهين والأدلة، وهو جزء يمكن إنجازه بمعزل عن مجموع الطرق، لكن بنفس الروح، وكيفما كان الملف، وهو في طور التكوين، تظهر لنا دائما عملية استذكار التجربة المهنية، وتلك خبرة في طريقة تبتغي كهدف لها إعادة التعرف والتسليم بالخبرات، وإنجازه لا يتم إلا إذا وقعت تبادلات مسبقة تسمح بإمكانية حوار قائم بين تنظيمات التكوين فيما بينها، والمقاولات والتنظيمات المهنية من جهة ثانية، حول محتويات التأهيل التي ينبغي أن تكون معروفة اجتماعيا كشاهد على الخبرات.

ما هي الكفايات؟ص 88.89

خلاصة :

يسمح الملف الخاص بالتلميذ بتوجيهه وتتبعه وتنمية كفاياته .

خامسا : المواصفات

- المواصفة جمع مواصفات وهي مجموعة من الكفايات المهنية والاستعدادات والمواقف الشخصية المطلوبة التي تتناسب ومنصب الشغل كما حددتها مقاولة معينة أو مكتب الدراسات أو مكتب الاستشارات.
- من أجل إنجاز برنامج تكويني يضع المكونون إحالة على مواصفات معينة ومحددة : مواصفات منصب شغل أو مواصفات مهمة أو وظيفة أو نشاط على المتكون أن يتصف بها في نهاية التكوين.

خلاصة :

المواصفات مفهوم ينتمي لعالم المهن والتكوينات المستمرة .

سادسا : مراجع الكفايات

- مرجع الدبلوم أو الشهادة أو الشغل أو التكوين أو الحرفة. المرجع أنشطة مهنية ينبغي أن يمارسها الشغيل أو صاحب الدبلوم. ويرتكز المرجع على تحليل النشاط واستباق تطوره.
- المرجع افتحاص للأفعال والأعمال والأداءات القابلة للملاحظة المشكلة لقدرات معينة.
- يرتبط اللفظ بالكفايات ويمثل ترجمة برامج التكوين إلى عناصر مموضعة وقابلة للتقويم يستعمل في التكوين المهني. والمرجع هو لائحة متطلبات دنيا يطلب التحكم فيها من قبل المتكون حتى يحصل على شهادة مهنية مصادق عليها أو ذات صلاحية لممارسة مهنة أو حرفة.

نص 1

حينما ننشىء مرجعا للتكوين المهني يظهر أنه من اللازم ربطه مباشرة بمجموعة من الموارد الخاصة بكل كفاية، وذلك ما يفضي إلى تحديد عائلة من الوضعيات للعمل حيث يسمى التحكم الشمولي كفاية محددة تهدف إلى تعبئة الموارد المعرفية الرئيسية الخاصة بكل كفاية.

Ph. Perrenoud، Construire un référentiel de compétences pou guider une formation professionnelle.http: //www.Unige.ch

نص 2

يمثل النظام المرجعي للكفايات بيانا أو كشفا أو جردا كاملا للكفايات المراد تحقيقها في مجالات الأنشطة المحددة سلفا. يوجد نوعان من المراجع هما :

أولا : النظام المرجعي للكفايات المهنية ويشمل الأنشطة المهنية والكفايات المطلوبة.

ثانيا : النظام المرجعي للدبلوم الذي يثبت وظيفة مثبتة الصلاحية و يسمح بتقويم وفق تكوين ما إذا كان الطالب قادرا على تعبئة الكفايات المطلوبة في المجالات المحال عليها بدقة.

René Amigues, http://recherches.aix_mrs.iufm.fr/publ/voc/n1/liens/mots-cles.html.

مثال :

يرى فليب بيرنو أن هناك عشر كفايات معترف بها كأولويات في التكوين المستمر للمدرسين وهي :

مرجع الكفايات	الكفايات الأكثر نوعية الواجب الاشتغال عليها في التكوين المستمر
- تنظيم وتنشيط وضعيات التعلم	- المعرفة بالنسبة لتخصص معطى، المحتويات الواجب تدريسها وترجمتها إلى أهداف للتعلم. - العمل بالانطلاق من تمثلات التلاميذ . - العمل بالانطلاق من الأخطاء والعوائق التي تحول دون تحقق التعلم . - بناء وتخطيط حصص ديداكتيكية . - تدبير الاختلاط داخل القسم . - توسيع فضاء القسم . - العمل على خلق دعم مندمج ودعم

- تدبير التقدم في التعلم	- تدبير وضعيات- مشاكل - العمل على خلق مندمج ودعم ذوي الحاجات أو الذين يعانون صعوبات ما. - تنمية التعاون بين التلاميذ .
- العمل على تقويم مقتضيات الفوارق .	
- توريط التلاميذ في تعلمهم و عملهم .	- إثارة الرغبة في التعلم . - خلق مجلس للقسم . - وضع مشاريع خاصة بكل تلميذ .
- العمل في مجموعة	- إنجاز عمل جماعي . - تنشيط مجموعة عمل . - تكوين وتجديد فريق بيداغوجي . - المجابهة والتحليل الجماعي للمشكل . - تدبير أزمات أو صراعات بين الأشخاص .
-المشاركة في تدبير المدرسة .	- إنجاز و مناقشة مشروع المؤسسة . - تدبير موارد المؤسسة . -تنسيق و تنشيط المدرسة صحبة جميع الشركاء . -تنظيم وتطوير مشاركة التلاميذ .
- إخبار وتوريط الآباء	- تنشيط اجتماعات الإخبار والنقاش . - قيادة الحوارات . - توريط الآباء في تقييم بناء المعارف .
- الاستفادة من التكنولوجيات الجديدة	- استغلال الامكانات الديداكتيكية . - التواصل عن بعد . - استعمال أدوات التواصل في التعليم .
- مواجهة الواجبات و ومعضلة أخلاقيات المهنة	- استباق العنف في المدرسة . - الصراع ضد الأحكام المسبقة والإجرام الجنسي والاثني و الاجتماعي - المساهمة في وضع قواعد حياة مشتركة . - تحليل الوضعيات البيداغوجية و السلطة و التواصل في القسم . - تنمية معنى الشخصية والتضامن والإحساس بالعدل .

- تدبير التكوين الذاتي

-المعرفة بتضمين الممارسات .
-إنجاز حصيلة للكفايات و البرنامج الذاتي للتكوين المستمر .
-التفاوض بشأن مشروع للتكوين مع الزملاء .
-المشاركة في مهام المؤسسة .
-المساهمة في تكوين الزملاء .

http://www.unige.ch

خلاصة :

يستعمل مرجع الكفايات في التكوين المهني والتكوين المستمر .



سابعا : قواعد الكفايات

نص 1

يقول جرار فورد في مقالة نشرت بالمجلة الجديدة الجزء XCIX الرقم 3 مارس 1994 «pp12-16» على الإنترنت بأن العديد من المدرسين، منذ شهور، يتحدثون في الكواليس وفي العلن عن مقاربة جديدة لتقويم التلاميذ تسمى« Les socles des competences » وهي نفسها التي طبعت أهداف التعليم.

يتساءل فورز ما هو المشروع البين لقواعد الكفاية؟ يتمثل في التحديد الممكن للكفايات الدنيا minimale التي ننتظرها من التلميذ في مستوى معطى ؛ يتعلق الأمر إذن بعملية تقترح تقويما آخر للتلاميذ عوض التقويم المرتبط تحديدا «بالبرنامج programme».

تحتل فكرة البرنامج، حاليا، في النظام التربوي البلجيكي مكانة مهمة، أي أنه على المدرسين أن يدرسوا برنامجا معينا، فمن أجل المرور من قسم إلى آخر يجب على التلميذ أن يخضع لاختبارات في ذلك، والبرامج تحتوي على لائحة تشكل المواد، وهي كذلك ممركزة على مواد وتخصصات.

وفي مواجهة هذه الوضعية تولدت فكرة الحصول على معايير للتقويم أكثر تمركزا على التلاميذ عوض التخصصات الواجب تدريسها . وعوض الاكتفاء بمواد لا يمكن الاكتفاء ببيان أشياء يكون التلاميذ قادرين على القيام بها . وهكذا أعطيت أهمية كبرى للكفايات

العرضانية تلك التي يمكن تحويلها من مجال إلى آخر . ثم إن اللجوء إلى قاعدة الكفايات جاء بعد ملاحظة ما يحصل من نسيان للتلاميذ بعد اجتياز الاختبارات، ومن هنا تولدت الفكرة القائمة على قدرات عامة يتملكها التلاميذ و تم المرور من «المواد» إلى التلاميذ ثم مما يتعلم في الماضي إلى ما يمكن أن يقدر عليه التلاميذ في المستقبل .

وما يلاحظه فورز أن هذا النوع من الحديث ليس غريبا عن التحولات الثقافية المرتبطة بالأزمة الاقتصادية والدليل على ذلك هو لغة الفعالية الرائجة التي تعني قياس التعليم لمعرفة ما يسمح به للتلميذ.

إن قاعدة الكفايات جزء من الرمزي أو أنها عبارة عن مجاز يهم المرور من المادة في تخصص إلى الكفاية، أي تحديد الكفايات التي يجب على كل شاب بلوغها، حيث صيغت الأهداف انطلاقا من "المجتمع الكبير" لا بالانطلاق من أهداف المواد والتخصصات أي أنه في هذا المجتمع حيث سيكون التلميذ صاحب كفاية، ومن تم شعر المدرسون الذي كانوا كمربي الجنود في المواد بنوع من فقدان السلطة والهوية.

لقد أحدثت قاعدة الكفاية قلبا للمنظور يعطي أولوية لكفاية التلميذ عوض المادة، وأولوية للتكوين المتين عوض المعارف الخاصة، ولهذا لا ينبغي أن نفهم أن كل ما يقال عن قاعدة الكفاية كأنه يشبه تغييرا في برنامج دراسي.

إن ما يستهدف هنا هو تغيير الأولويات في العلاقة مع المعارف المتخصصة عوض تغييرات بالنسبة لمحتويات ومضامين.

إن الإصلاح يطرح، من جديد، أهمية المعارف ودورها ومعناها، معارف كانت لذاتها، لكن الإصلاح يطرح المقاصد والغاية. إنها إرادة سياسية في مجال البيداغوجيا تتوخى من جهة أولى الإدماج والتواصل والاستقلالية في المجتمع كما هو، ومن جهة ثانية تعميم التقويم حول ما يعتبر مهما لتجاوز التكرار غير الضروري.

يتضمن الهدف الثاني ثلاثة أبعاد، الأول منها بيداغوجي لأننا نعرف الكوارث السيكولوجية الناجمة عن التكرار، وثاني الأبعاد اقتصادي ويتمثل في تكلفة التكرار، والثالث اجتماعي يتجسد في عدم التسامح مع الفشل الدراسي.

عن موقع Cethes- Emstes بتصرف

خلاصة :

يستعمل لفظ قواعد الكفايات في وضع المنهاج الدراسي

ثامنا : لوائح الكفايات

نص 1

مادامت المدرسة فضاء لتعلم الحياة الاجتماعية فإن الاهتمام بمعرفة مدى كفاية الشخص يقل بشكل ملحوظ-لأسباب مجهولة- ويفسح المجال للاهتمام ب»كيف وفيم» ينبغي أن نجعله كافيا. ولذلك يتم النزوع نحو وضع لوائح الكفايات التي ينبغي اكسابها للتلاميذ، من ثمة تحديدها في صياغات نمطية موحدة. وبما أن الأمر يتعلق ببناء الكفايات، أكثر مما يهم انتظار حدوثها الممكن، بفعل صدف التجربة الشخصية، فإنه بات من الضروري تحديد مرتكزاتها، والضبط الموضوعي للعمليات القابلة للملاحظة التي ستتجسد من خلالها. وبهذه الكيفية، تأخذ الكفايات شكل الإجراءات المقننة والنمطية إلى حد ما، نحو «معرفة كتابة رسالة»، و«معرفة جرد استعارات نص»...، غير أن هذا الاستعمال المدرسي للمفهوم مازال يحمل معه في نفس الوقت بقايا آثار أصل المفهوم في مجال الشغل.

ف.بيرنو، ز.روجيرز، ب.ري، بيداغوجيا الكفايات، إعداد وترجمة محمد حمود، نشر مجموعة مدارس الملاك الأزرق، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء. ط .الأولى2004 .ص12 .

خلاصة :

تستعمل لوائح الكفايات في المجال التربوي ومجال المهن والمقاولات والشغل .



مقارنة بين الميثاق الوطني للتربية والتكوين والكتاب الأبيض

ستبين لنا المقارنة بين الميثاق الوطني للتربية والتكوين والكتاب الأبيض اختلاف الأسس التي ينطلق منها كل واحد منها ؛ إذ أن الميثاق ينطلق في مقاربته للمنهاج من الأهداف العامة والكتاب الأبيض ينطلق من المواصفات .

على مستوى المنهاج برمته

اختيارات وتوجهات في مجال القيم انطلاقا من القيم التي تم إعلانها كمرتكزات ثابتة في الميثاق الوطن للتربية والتكوين، والمتمثلة في :

- قيم العقيدة الإسلامية ؛
- قيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية ؛
- قيم المواطنة ؛
- قيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية.

وانسجاما مع هذه القيم، يخضع نظام التربية والتكوين للحاجات المتجددة .

للمجتمع المغربي على المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي من جهة، وللحاجات الشخصية الدينية و الروحية للمتعلمين من جهة أخرى. ويتوخى من أجل ذلك الغايات التالية :

- ترسيخ الهوية المغربية الحضارية والوعي بتنوع وتفاعل وتكامل روافدها ؛
- التفتح على مكاسب ومنجزات الحضارة الإنسانية المعاصرة ؛
- تكريس حب الوطن وتعزيز الرغبة في خدمته ؛
- تكريس حب المعرفة وطلب العلم والبحث والاكتشاف ؛
- المساهمة في تطوير العلوم والتكنولوجيا الجديدة ؛
- تنمية الوعي بالواجبات والحقوق ؛
- التربية على المواطنة وممارسة الديموقراطية ؛
- التشبع بروح الحوار والتسامح وقبول الاختلاف ؛
- ترسيخ قيم المعاصرة والحداثة ؛

- التمكن من التواصل بمختلف أشكاله وأساليبه ؛
- التفتح على التكوين المهني المستمر ؛
- تنمية الذوق الجمالي والإنتاج الفني والتكوين الحرفي في مجالات الفنون والتقنيات ؛
- تنمية القدرة على المشاركة الإيجابية في الشأن المحلي والوطني. يعمل نظام التربية والتكوين بمختلف الآليات والوسائل للاستجابة للحاجات الشخصية للمتعلمين المتمثلة فيما يلي :
- الثقة بالنفس والتفتح على الغير ؛
- الاستقلالية في التفكير والممارسة ؛
- التفاعل الإيجابي مع المحيط الاجتماعي على اختلاف مستوياته ؛
- التحلي بروح المسؤولية والانضباط ؛
- ممارسة المواطنة والديموقراطية ؛
- إعمال العقل واعتماد الفكر النقدي ؛
- الإنتاجية والمردودية ؛
- تثمين العمل والاجتهاد والمثابرة ؛
- المبادرة والابتكار والإبداع ؛
- التنافسية الإيجابية ؛
- الوعي بالزمن والوقت كقيمة أساسية في المدرسة وفي الحياة ؛
- احترام البيئة الطبيعية والتعامل الإيجابي مع الثقافة الشعبية والموروث الثقافي والحضاري المغربي.

اختيارات وتوجهات في مجال تنمية وتطوير الكفايات

لتيسير اكتساب الكفايات وتنميتها وتطويرها على الوجه اللائق عند المتعلم، يتعين مقاربتها من منظور شمولي لمكوناتها، ومراعاة التدرج البيداغوجي في برمجتها، ووضع استراتيجيات اكتسابها . ومن الكفايات

الممكن بناؤها في إطار تنفيذ مناهج التربية والتكوين :

- المرتبطة بتنمية الذات، والتي تستهدف تنمية شخصية المتعلم كغاية في ذاته، وكفاعل إيجابي تنتظر منه المساهمة الفاعلة في الارتقاء بمجتمعه في كل المجالات ؛
- القابلة للاستثمار في التحول الاجتماعي، والتي تجعل نظام التربية والتكوين يستجيب لحاجات التنمية المجتمعية بكل أبعادها الروحية والفكرية والمادية ؛
- القابلة للتصريف في القطاعات الاقتصادية والاجتماعية، والتي تجعل نظام التربية والتكوين يستجيب لحاجات الاندماج في القطاعات المنتجة ولمتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

ويمكن أن تتخذ الكفايات التربوية طابعا استراتيجيا أو تواصليا أو منهجيا أو ثقافيا أو تكنولوجيا.

اختيارات وتوجهات في مجال المضامين

ليتمكن نظام التربية والتكوين من القيام بوظائفه على الوجه الأكمل، تقتضي الضرورة اعتماد مضامين معينة وفق اختيارات وتوجهات محددة، وتنظيمها داخل كل سلك ومن سلك لآخر بما يخدم المواصفات المحددة . للمتعلم في نهاية كل سلك. وتتمثل هذه الاختيارات والتوجهات . فيما يلي :

- الانطلاق من اعتبار المعرفة إنتاجا وموروثا بشريا مشتركا ؛
- اعتبار المعرفة الخصوصية جزءا لايتجزأ من المعرفة الكونية ؛
- اعتماد مقاربة شمولية عند تناول الانتاجات المعرفية الوطنية، في علاقتها بالانتاجات الكونية مع الحفاظ على ثوابتنا الأساسية ؛
- اعتبار غنى وتنوع الثقافة الوطنية والثقافات المحلية والشعبية كروافد للمعرفة ؛

- الاهتمام بالبعد المحلي والبعد الوطني للمضامين وبمختلف التعابير الفنية والثقافية ؛
- اعتماد مبدإ التكامل والتنسيق بين مختلف أنواع المعارف وأشكال التعبير ؛
- اعتماد مبدإ الاستمرارية والتدرج في عرض المعارف الأساسية عبر الأسلاك التعليمية ؛
- تجاوز التراكم الكمي للمضامين المعرفية المختلفة عبر المواد التعليمية ؛
- استحضار البعد المنهجي والروح النقدية في تقديم محتويات المواد ؛
- العمل علياستثمار عطاء الفكر الإنساني عامة لخدمة التكامل بين المجالات المعرفية ؛
- الحرص على توفير حد أدنى من المضامين الأساسية المشتركة لجميع المتعلمين في مختلف الأسلاك والشعب ؛
- الاهتمام بالمضامين الفنية ؛
- تنويع المقاربات وطرق تناول المعارف ؛
- إحداث التوازن بين المعرفة في حد ذاتها والمعرفة الوظيفية.

التعليم الأولي والابتدائي (المجال الثاني، الدعامة الرابعة)

أ- الأولي والابتدائي عامة

- تكافؤ الفرص .
- التفتح الكامل لقدرات المتعلمين .
- التشبع بالقيم الدينية والخلقية والإنسانية الأساسية .
- اكتساب المعارف والمهارات .
- استيعاب المعارف الأساسية والكفايات التي تنمي استقلالية المتعلم .

ففي التعليم الابتدائي يتم التركيز، وبالترتيب، على الجوانب التواصلية (بما فيها المعلوماتية)، والاستراتيجية والمنهجية،
والثقافية، والتكنولوجية، وذلك حتى يتسنى بلوغ مستوى التمكن من المكون .
اللغوي التواصلي، ومستوى التمكن من الجوانب الأساسية المنهجية والاستراتيجية، ومستوى التمكن من الجوانب الثقافية من خلال رصيد معرفي وثقافي يمكن المتعلممن الاندماجفي بيئته .

- التمكن من المفاهيم ومناهج التفكير والتعبير والتواصل والفعل والتكييف .
- اكتساب مهارات تقنية ورياضية وفنية أساسية مرتبطة مباشرة بالمحيط الاجتماعي والاقتصادي للمدرسة .

ب- الأولي

- تنمية مهارات المتعلم الحسية -الحركية والمكانية والرمزية والتخيلية والتعبيرية .
- تعلم القيم الدينية والخلقية والوطنية الأساسية .
- التمرن على الأنشطة العملية والفنية(الرسم والتلوين والتشكيل، لعب الأدوار، الإنشاد والموسيقى...)
- الأنشطة التحضيرية للقراءة والكتابة .

ج- السلك الابتدائي

*- السلك الأول ابتدائي .
- اكتساب المعارف والمهارات الأساسية للفهم والتعبير الشفوي والكتابي باللغة العربية .
- التمرن على استعمال لغة أجنبية أولى .
- اكتساب مبادئ الوقاية الصحية وحماية البيئة .
- تفتق ملكات الرسم والبيان واللعب التربوي .
- التمرن على المفاهيم الإجرائية للتنظيم والتصنيف والترتيب .

ويدخل ذلك كله في إطار الحفاظ على مكتسبات المتعلم .

في التعليم الابتدائي وتحصينها، خاصة بالنسبة لمن بلغوا سن نهاية التعليم الإجباري.

مواصفات المتعلمين في نهاية التعليم الابتدائي

يهدف المنهاج التربوي للسلك المتوسط إلى تحقيق مجموعة من المواصفات أهمها :

1- مواصفات مرتبطة بالقيم والمقاييس الاجتماعية تتجلى في جعل المتعلم

- متشبثا بالقيم الدينية والخلقية والوطنية والإنسانية ؛
- متشبعا بروح التضامن والتسامح والنزاهة ؛
- متشبعا بمبادئ الوقاية الصحية حماية البيئة ؛
- قادرا على اكتشاف المفاهيم والنظم والتقنيات الأساسية التي تنطبق على محيطه الطبيعي والاجتماعي والثقافي المباشر.

2-مواصفات مرتبطة بالكفايات والمضامين تتجلى في جعل المتعلم

- قادرا على التعبير السليم باللغة العربية ؛
- قادرا على التواصل الوظيفي باللغة الأجنبية الأولى قراءة وتعبيرا والنطق بلغة أجنبية ثانية ؛
- قادرا على التفاعل مع الأخر ومع المحيط الاجتماعي على اختلاف مستوياته (الأسرة، المدرسة) والتكيف مع البيئة ؛
- قادرا على التنظيم (تنظيم الذات والوقت) والانضباط ؛
- مكتسبا لمهارات تسمح له بتطوير ملكاته العقلية والحسية والحركية ؛

*- السلك الثاني من التعليم الابتدائي .

- تعميق وتوسيع المكتسبات السابقة .
- تنمية مهارات الفهم والتعبير باللغة العربية الضرورية لتعلم مختلف المواد .
- تعلم القراءة والكتابة والتعبير باللغة الأجنبية الأولى .
- تنمية البنيات الإجرائية للذكاء العملي : الترتيب، التصنيف، العد والحساب، التوجه المكاني والزماني وطرق العمل .
- اكتشاف المفاهيم والنظم والتقنيات الأساسية التي تنطلق على البيئة الطبيعية والاجتماعية والثقافية المباشرة للتلميذ بما في ذلك الشأن المحلي .
- التمرن على الوسائل الحديثة للمعلوميات والاتصال الفني والإبداع التفاعلي .
- التمرن على الاستعمال الوظيفي للغة أجنبية ثانية .
- يتوج السلك بشهادة مدرسية .

- قادرا على استعمال الإعلاميات وعلى الاتصال والإبداع التفاعلي ؛
- ملما بالمبادئ الأولية للحساب والهندسة.

د- السلك الإعدادي-الثانوي

- دعم نمو الذكاء التجريدي لليافعين : طرح المشكلات الرياضية .
- الاستئناس بالمفاهيم والقوانين الأساسية للعلوم الفيزيائية والطبيعية والبيئية .
- الاكتشاف النشيط للتنظيم الاجتماعي والإداري على المستوى المحلي والجهوي والوطني .

في السلك الإعدادي، يستمر التركيز على الجوانب التواصلية في مستوى متقدم من التمكن، وعلى الجوانب المنهجية والاستراتيجية والثقافية. وتعطى الجوانب التكنولوجية أهمية أكثر من ذي قبل للإعداد للتعليم التأهيلي ،أو لمؤسسات التكوين المهني، أو لولوج الحياة العامة لمن سينقطعون عن الدراسة من المتعلمين في نهاية السلك الإعدادي.

مواصفات المتعلم في نهاية السلك الإعدادي

تتوخى المناهج التربوية للسلك الإعدادي تزويد المتعلم بمواصفات من بينها :

- التمرن على معرفة ممنهجة للوطن والعالم على المستوى الجغرافي والتاريخي والثقافي .

- معرفة حقوق الإنسان وحقوق المغاربة وواجباتهم .

- اكتساب الكفايات التقنية والمهنية والرياضية والفنية الأساسية المرتبطة بالأنشطة الاجتماعية والاقتصادية الملائمة للمحيط المحلي والجهوي للمدرسة .

- إنضاج الوعي بالملكات الذاتية والتهييئ لاختيار التوجيه .

- التخصص المهني .

- يتوج السلك بدبلوم التعليم الإعدادي الثانوي .

مواصفات من حيث القيم والمقاييس الاجتماعية المرتبطة بها تتجلى في كون المتعلم :

- مكتسبا للقدر الكافي من مفاهيم العقيدة الإسلامية، حسب ما يلائم مستواه العمري، ومتحليا بالأخلاق والآداب الإسلامية في حياته اليومية ؛
- متشبعا بقيم الحضارة المغربية بكل مكوناتها وواعيا بتنوع وتكامل روافدها ؛
- متشبعا بحب وطنه وخدمته ؛
- منفتحا على قيم الحضارة المعاصرة و إنجازاتها ؛
- متشبعا بقيم حقوق الإنسان وحقوق المواطن المغربي وواجباته ؛
- على دراية بالتنظيم الاجتماعي والإداري محليا وجهويا ووطنيا، ومتشبعا بقيم المشاركة الإيجابية وتحمل المسؤولية ؛
- منفتحا على التكوين المهني والقطاعات الإنتاجية والحرفية ؛
- متذوقا للفنون وواعيا بالأثر الإيجابي للنشاط الرياضي المستديم على الصحة ؛
- متشبعا بقيم المشاركة الإيجابية في الشأن المحلي والوطني وقيم تحمل المسؤولية.

مواصفات مرتبطة بالكفايات والمضامين تتجلى في كون المتعلم :

- متمكنا من اللغة العربية واستعمالها السليم في تعلم مختلف المواد ؛

- متمكنا من تداول اللغات الأجنبية والتواصل بها ؛

- متمكنا من مختلف أنواع الخطاب المتداولة في المؤسسة التعليمية ؛

- قادرا على التجريد وطرح المشكلات الرياضية وحلها ؛
- ملما بالمبادئ الأولية للعلوم الفيزيائية والطبيعية والبيئية ؛
- متمكنا من منهجية للتفكير والعمل داخل الفصل وخارجه ؛
- متمكنا من المهارات التقنية والمهنية والرياضية والفنية الأساسية ذات الصلة بالمحيط المحلي الجهوي للمدرسة ؛
- قادرا على تكييف المشاريع الشخصية ذات الصلة بالحياة المدرسية والمهنية ؛
- ممتلكا للمهارات التي تساعده على تعديل السلوكات وإبداء الرأي ؛
- متمكنا من رصيد ثقافي ينمي إحساسه ورؤيته لذاته وللآخر .
- قادرا على استعمال التكنولوجيات الجديدة في مختلف مجالات دراسته وفي تبادل المعطيات.

خلاصة :

لا يمكن الحديث عن مقاربة منهاجية من دون :

أولا : تفادي الجزر بين المواد : التفكير بالتكامل والتداخل بين المواد .

ثانيا : البناء المنطقي للمنهاج الدراسي أفقيا وعموديا : التفكير بالامتدادات والانسجام والبناء المنطقي.

ثالثا : الانطلاق من المخرجات (المواصفات) : ما ينبغي أن يكون عليه المتخرج من السلك أو المستوى هو الذي يحدد ما ينبغي تدريسه.

رابعا : الاشتغال على الكفايات العرضانية : ضمان عدم حيادية المعارف المدرسية : نعلم من أجل كذا وكذا ، ربط المدرسة بالمحيط....إلخ.

الكفايات العرضانية

نص 1

- ترتبط فكرة العرضانية إما بالأخذ بعين الاعتبار المحتوى أو عدم الأخذ به. فإذا ما ارتبطت الكفايات العرضانية بالمحتوى تصبح مجموعة قارة يتم تنفيذها بدون تعلم جديد أو تكون فهارس للسلوكات يتحكم فيها البعض جيدا أكثر من البعض الآخر. وإذا ما ارتبطت بالغايات في استقلال عن المحتوى تكون قدرات للفعل وحل المشاكل.

- تتميز الكفايات العرضانية بقابلية الاستعمال في مجموعة من التخصصات، وتكون صياغتها بشكل عام ومجرد، وسياق تعلمها يكون ذريعة.

- الكفايات العرضانية تشمل أو تحضر في عدة مجالات وأنشطة تعلمية، منها الكفايات الفكرية والمنهجية والشخصية والاجتماعية والتواصلية.

- هي كفايات قابلة للتطبيق في جميع تخصصات برنامج دراسي وفي جميع المجالات العامة لتكوين ما، وفي عدة وضعيات للحياة اليومية. والكفايات العرضانية هي كفايات فكرية عامة ومنهجية وشخصية واجتماعية وتواصلية...

- هي كفايات مرتبطة بالقدرات الفكرية وترتبط بها القدرة على فهم الظواهر والوضعيات وتنمية الحس النقدي، والقدرة على التحليل والتركيب والاستعداد لحل المشاكل والمباشرة وقيادة المشاريع، وتنمية واستعمال الذاكرة، والإبداعية وممارسة الحس الجمالي، والاستعداد للتواصل، والقدرة على التقويم والتقويم الذاتي.

- هي كفايات منهجية وتتمثل في القدرة على فهم القواعد وتطبيقها وإبداع قواعد خاصة. ثم القدرة على تحديد واستعمال مصادر المعلومات الخاصة، والقدرة على استعمال طرق خاصة في معالجة المعلومة والعمل في فريق.

- هي كفايات مرتبطة بالتنشئة وتتجلى في تطبيق، في الحياة اليومية، قواعد الحياة في مجتمع. ثم التربية التثاقفية واحترام الاختلاف، وتنمية الحس النقدي والجمالي.

- هي كفايات لغوية عامة.

أنظر الحسن اللحية، موسوعة الكفايات، مادة الكفاية العرضانية

نص 2

تستوجب تنمية الكفايات الاستراتيجية وتطويرها، في المناهج التربوية الرسمية للمغرب مايلي :

- معرفة الذات والتعبير عنها ؛
- التموقع في الزمان والمكان ؛
- التموقع بالنسبة للآخر وبالنسبة للمؤسسات المجتمعية (الأسرة، المؤسسة التعليمية، المجتمع)، والتكيف معها ومع البيئة بصفة عامة ؛
- تعديل المنتظرات والاتجاهات والسلوكات الفردية وفق ما يفرضه تطور المعرفة والعقليات والمجتمع.

وحتى تتم معالجة الكفايات التواصلية بشكل شمولي في المناهج التربوي، ينبغي أن تؤدي إلى :

- إتقان اللغة العربية وتخصيص الحيز المناسب للغة الأمازيغية والتمكن من اللغات الأجنبية ؛
- التمكن من مختلف أنواع التواصل داخل المؤسسة التعليمية وخارجها في مختلف مجالات تعلم المواد الدراسية ؛
- التمكن من مختلف أنواع الخطاب (الأدبي، والعلمي، والفني...) المتداولة في المؤسسة التعليمية وفي محيط المجتمع والبيئة.

وتستهدف الكفايات المنهجية من جانبها بالنسبة للمتعلم اكتساب :

- منهجية للتفكير وتطوير مدارجه العقلية ؛
- منهجية للعمل في الفصل وخارجه ؛
- منهجية لتنظيم ذاته وشؤونه ووقته وتدبير تكوينه الذاتي ومشاريعه الشخصية.

ولكي تكون معالجة الكفايات الثقافية، شمولية في مناهج التربية والتكوين، ينبغي أن تشمل :

- شقها الرمزي المرتبط بتنمية الرصيد الثقافي للمتعلم، وتوسيع دائرة إحساساته وتصوراته ورؤيته للعالم وللحضارة البشرية بتناغم مع تفتح شخصيته بكل مكوناتها، وبترسيخ هويته كمواطن مغربي وكإنسان منسجم مع ذاته ومع بيئته ومع العالم ؛
- شقها الموسوعي المرتبط بالمعرفة بصفة عامة .

واعتبارا لكون التكنولوجيا قد أصبحت في ملتقى طرق كل التخصصات، ونظرا لكونها تشكل حقلا خصبا بفضل تنوع وتداخل التقنيات والتطبيقات العلمية المختلفة التي تهدف إلى تحقيق الخير العام والتنمية الاقتصادية المستديمة وجودة الحياة، فإن تنمية الكفايات التكنولوجية للمتعلم تعتمد أساسا على :

- القدرة على تصور ورسم وإبداع وإنتاج المنتجات التقنية ؛

- التمكن من تقنيات التحليل والتقدير والمعايرة والقياس، وتقنيات ومعايير مراقبة الجودة، والتقنيات المرتبطة بالتوقعات والاستشراف ؛

- التمكن من وسائل العمل اللازمة لتطوير تلك المنتجات وتكييفها مع الحاجيات الجديدة والمتطلبات المتجددة ؛

- استدماج أخلاقيات المهن والحرف والأخلاقيات المرتبطة بالتطور العلمي والتكنولوجي بارتباط مع منظومة القيم الدينية والحضارية وقيم المواطنة وقيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية.

الكتاب الأبيض، وزارة التربية الوطنية المغربية، لجن مراجعة المناهج والبرامج، غشت 2001



المقاربة السسيوبنائية للكفاية



تعريف

نص 1

يتساءل فليب جونير كيف يمكن تناول مفهوم الكفاية من منظور سوسيوبنائي؟ فيجيب قائلا بأن المقاربة بالكفايات يمكن لها أن تبقى متماسكة إذا أدرجت في إطارالبراديجم السوسيوبنائي . ويضيف إن المعارف تبنى من قبل من يتعلمها، ثم يحتفظ بها طالما أنها قابلة للاستبقاء بالنسبة إليه . وإذا ما تم ربط هذه المعارف المستبقاة بموارد أخرى فإنها تتيح لمنتجها أن يظهر كفاية معينة في سلسلة من الوضعيات . وهذه الوضعيات لا ينبغي أن تكون، حينئذ، ذات دلالة بالنسبة للتلميذ وحسب، بل يجب أن تكون، كذلك، مناسبة وملائمة للممارسات الاجتماعية القائمة ؛ ذلك لأن هذه الأخيرة هي التي تضع، فعلا، معارف المتعلم موضع تساؤل . وبعبارة أخرى فإن المضمون الدراسي لم يعد هو الحاسم في التعلمات، بل الوضعيات التي يستطيع التلميذ أن يستعمل فيها هذه المعارف «المستبقاة» بوصفها موردا من بين موارد أخرى من أجل إظهار كفاية معينة في وضعية من الوضعيات(...) فالمعارف في المنظور السوسيوبنائي موطنة في سياق اجتماعي (...) والكفايات لا تتحدد إلا تبعا للوضعيات . وبناء على ذلك يصبح مفهوم الوضعية مفهوما مركزيا في التعلم : ففي الوضعية يبني المتعلم معارف موطنة، وفيها يغيرها أو يدحضها، وفيها ينمي كفايات موطنة . يتعلق الأمر هنا بحصيلة فحص حاسمة بالنسبة لنمو التعلمات المدرسية . فالوضعيات التي يستطيع التلاميذ داخلها بناء معارفهم حولها، وتنمية كفاياتهم، لها دور حاسم في المنظور البنائي .

لم يعد الأمر، إذن، يتعلق بتعليم مضامين معزولة عن أي سياق (مثل مساحة منحرف، جمع الكسور، طرق الحساب الذهني، قاعدة نحوية، تصريف صنف من الأفعال...إلخ)،

وإنما أصبح الأمر متعلقا بتحديد وضعيات يستطيع التلاميذ داخلها بناء معارفهم أو تعديلها أو دحضها، وتنمية كفاياتهم حول المضامين المدرسية. كما لم يعد المضمون المدرسي غاية في ذاته، بل أصبح وسيلة لخدمة معالجة وضعيات تحتل نفس مرتبة الموارد الأخرى (...) يتعلق الأمر بتحليل وضعيات وبالتحقق مع التلاميذ من كيفية بناء المعارف وتدبير الوضعيات بنجاعة. والأكثر من ذلك أنه على التلميذ أن يستعمل هذه المعارف (بوصفها موارد من بين موارد أخرى) من أجل تنمية الكفايات. وباختصار لقد صارت مهمة المدرس في هذا المنظور معقدة تتجلى في خلق وضعيات لتمكين التلميذ من بناء وتنمية الكفايات(...) نستطيع القول بأن الكفاية 1)- تبنى، 2)- تحدد داخل وضعية، 3)- انعكاسية، 4)- صالحة للاستبقاء مؤقتا. وتتصف بمميزات أربع هي : 1)- تعبئة الموارد أو استنفارها، 2)- التنسيق بين سلسلة من الموارد الذهنية والوجدانية والاجتماعية والسياقية ... إلخ . 3)- المعالجة الناجحة لمختلف المهام التي تتطلبها وضعية معطاة، 4)- التحقق من الملاءمة الاجتماعية لنتائج المعالجات التي تمت في هذه الوضعية.

ويشترط الباحث لتحقق المقاربة السوسيوبنائية مايلي :

أولا : يجب ألا يكف التلميذ / المتعلم عن الاشتغال، انطلاقا من معارفة الخاصة، يلائمها ويغيرها ويعيد بناءها ويدحضها تبعا لخصائص الوضعيات.

ثانيا : تستدعي الوضعيات المقترحة على التلاميذ، ضمن منظور تكاملية المواد، موارد تحيل هي ذاتها عادة على موارد دراسية مختلفة.

ثالثا : التحرر من الانغلاق داخل حدود المدرسة.

رابعا : اعتبار بناء المعارف تبعا للسياق والوضعيات.

عن فليب جونير، الكفايات والسوسيوبنائية- إطار نظري- ترجمة الحسين سحبان، مكتبة المدارس- الدار البيضاء.ص ص 102-106 بتصرف.

• السسيوبنائية هي فرضية إبستيمولوجية يعمل الفرد من خلالها على بناء معارفه في بداية ما يقوم به . وتقوم البنائية على مناقضة النقل والشحن المعرفي . فالمعارف تبنى من قبل المتعلم مما يجعله كافيا في وضعيات مختلفة . ويقسم البنائيون خصائص السسيوبنائية إلى أربع خاصيات هي : 1) المعارف المبنية لا المعارف المنقولة، 2) نسبية المعارف لا المعارف بالمطلق، 3) ضرورة الممارسة التأملية في المعارف لا تقبلها كما هي دون نقد، 4) تموقع المعارف في وضعيات وسياقات .

[illegible]	[illegible]	[illegible]
الصراع المعرفي . - هناك صراع، لاتوازن أمام المجهول . - هناك مشكل في أطر الفكر والتمثلات التي تخول القرار. - علي أن أقوم بشيء ما .	- قم بمحاولات لتحل المشكل . - ابحث عن إجابات للوضعية .	- اخلق وضعية معقدة متكيفة مع إمكانيات التلاميذ . - اعمل على إظهار التمثلات . - حاول تعقيد الوضعيات الموالية .
الصراع السسيومعرفي - في وضعية اجتماعية تفاعلية هناك مجابهة للتمثلات التي تحدث التغيير وتحسن كفاية كل فرد .	- التبادل والمواجهة وبالمقارنة مع أشياء أخرى . - أنجز مهمة مشتركة للوعي بأن هناك تعاقب أو تناوب .	- تنظيم المجموعات . - احترام الاكراهات . - إعادة صياغة التعليماتأ و التوجيهات . - لا تقدم المعلومة . - وضع الموارد رهن الإشارة . - اختيار نمط المواجهة الأكثر نجاعة .
الميتامعرفي - الوعي بطرق التفكير - تنظيم سيرورات تفكيره الخاصة .	- التحدث عن طريقة التفكير التي سيطبقها التلميذ .	- المساعدة على الصياغة . - التحفيز والتشجيع وقبول جميع الاقتراحات . - مضاعفة أخذ الكلمة .

الحسن اللحية، موسوعة الكفايات، نشر ديجي إدسيون، الرباط 2006 ص .ص 306-307 .

خلاصات :

نستخلص مما تقدم أن المقاربة السسيوبنائية تركز على ما يلي :

أولا : الكفاية قدرات كامنة أو مجهولة قبل الإنجاز .

ثانيا : الوضعيات سواء أكانت معروفة أو مجهولة هي التي تظهر فيها كفاية الفرد وكفاية الجماعة.

ثالثا : اعتبار الوضعية معيارا للإنجاز والتقويم والحكم.

رابعا : تمركز التعلم على المتعلم .

خامسا : وعي المتعلم بأنه يتعلم ويعمل على تحويل معارفه .

سادسا : اعتبار المتعلم الفاعل الأساسي في بناء معارفه وكفاياته .

 بناء كفاية عند فليب بيرنو

أولا : نقد ثنائية كفاية/إنجاز

نص 1

ينتقد فليب بيرنو في كتابه ، بناء الكفايات إنطلاقا من المدرسة(ترجمة لحسن بوتكلاوي. منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة. طبعة أولى 2004) ثنائية الكفاية والإنجاز قائلا : « لا نتحدث أحيانا عن الكفايات إلا لتأكيد ضرورة التصريح بأهداف التعليم على شكل تصرفات أو إنجازات قابلة للملاحظة. وهذا يعد استمرارا «لتقاليد» بيداغوجيا التحكم ومختلف أشكال التدريس بالأهداف. وهذه الأشكال لا يمكن اعتبارها متجاوزة إذا لم يتم الحد من تجاوزاتها المعروفة اليوم : السلوكية التجزيئية والصنافات اللامحدودة والتجزيئ المفرط للأهداف»(ص.28). ويضيف قائلا : « المعنى الآخر المتداول يتمثل في كون البعض يقابل مفهوم الكفاية بمفهوم الإنجاز. فالإنجاز الملاحظ يعد مؤشرا على كفاية ويفترض أنها ثابتة (...) تكمن مزيته الوحيدة في مقارنة الاستعدادات الافتراضية بتحققاتها دون أن يفصح بشيء عن طبيعتها الجوهرية. إنه يعد ملائما للنقاش الدائر حول التقييم لأنه يبرر نقد الامتحانات التي تحكم على مستوى الأشخاص حسب مستوى الإنجاز الدقيق المفروض في ظروف خاصة» (ص.29).

انظر كذلك :

Ph. Perrenoud, Construire des Compétences dès l'Ecole. ESP. 3ème édition 2000, p : 23-24.



ثانيا : نقد النزعة الفطرية

نص 1

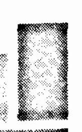
ينتقد فليب بيرنو التصور الكلاسيكي للكفاية الذي يعتبرها ملكة واستعدادا كامنا داخل العقل البشري . يقول منتقدا المنحى اللساني لتشومسكي : « بالنسبة لتشومسكي فالكفاية اللغوية هي القدرة على الإنتاج غير المحدود ؛ أي النطق بعدد لا محدود من الجمل المختلفة. وبتعميم هذا التعريف يمكن القول إن الكفاية تمكن من إنتاج عدد من التصرفات غير المبرمجة.

إن الكفاية لدى تشومسكي هي القدرة الارتجال الجديد وابتكاره دون الاستمداد من لائحة جاهزة. ومن هنا تعد الكفاية خاصية النوع البشري وتمكن من خلق أجوبة دون العودة إلى قائمة جاهزة.

ينبغي هنا تحديد اللبس والغموض اللذين يقع فيهما البعض. فلكل الناس استعداد لناء كفايات متجذر في الموروث الجيني ، إلا أن الكفاية لا تمنح لهم في بداية الأمر. فقدرات الفرد لا تتحول إلى كفايات فعلية إلا بفضل التعلم الذي لا يحدث بشكل عفوي مثل نضج الجهاز العصبي (...) وكان على كل فرد أن يتعلم كيف يتكلم رغم أنه يعد قادرا على ذلك على المستوى الجيني . إن الكفايات بالمعنى الذي عولجت به مكتسبات وتعلمات تبنى وليست امكانات افتراضية للعنصر البشري» .

فليب بيرنو ، بناء الكفايات إنطلاقا من المدرسة ، ترجمة لحسن بوتكلاوي . منشورات عالم التربية ، مطبعة النجاح الجديدة . طبعة أولى . 2004 . ص ص 29-30.

Ph. Perrenoud, Construire des Compétences dès l'Ecole. ESP. 3ème édition 2000, p : 25.



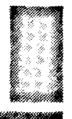
ثالثا : نقد مفهوم التعبئة

نص 1

يقول فليب بيرنو : « إن لوبترف هو الذي بلور الفكرة الأساسية للتعبئة فكاد أن يخلط الأوراق حين عرف الكفاية بأنها المعرفة بالتعبئة . ولاشك إن شكلت صورة ما إلا أنها لاتؤمن اللبس لأن تعبئة الموارد المعرفية ليست تجسيدا لمهارة مخصوصة قد نطلق عليها المعرفة بالتعبئة ، وهي ليست التزاما بطريقة في التعبئة مقننة . ولعل تعبئة الموارد المعرفية

في معالجة وضعية معقدة ليس ابتكارا تلقائيا وأصيلا بشكل تام لأنها تمر عبر سلسلة من العمليات الذهنية المحيّنة لخططات، وتطبيق لبعض المنهجيات أحياناً ».

فليب بيرنو، بناء الكفايات إنطلاقا من المدرسة، ترجمة لحسن بوتكلاوي. ص. 38 - 39.
Ph. Perrenoud, Construire des Compétences dès l'Ecole. ESP. 3ème édition 2000, p : 35.

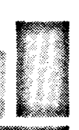


رابعا : نقد التكرار الميكانيكي والتشابه

نص 1

يقول فليب بيرنو : « لاتقود التشابهات و الموارد الت تسمح بتعبئتها، بشكل عام، بنحت، بشكل مباشر، الجواب المناسب لوضعية جديدة . وإنما تساعد غلى تشبيك مسألة التحويل (أنظر Ph. Perrenoud, 1997 وMendelsohn). وإن هذه الوظيفة المعرفية هي في الآن نفسه تكرارية وإبداعية لأن الكفاية تعبئ ذكريات تجارب الماضي إلا أنها تعمل على الخروج من التكرار لتبدع حلولا أصلية جزئيا لتستجيب بقدر الإمكان لفرادة الوضعية المقدمة .

فليب بيرنو، بناء الكفايات إنطلاقا من المدرسة، ترجمة لحسن بوتكلاوي. ص43.
Ph. Perrenoud, Construire des Compétences des l'Ecole. ESP. 3ème édition 2000, p : 40.



خامسا : الكفايات و المعارف

نص 1

لاتلغي الكفايات في نظر فليب بيرنو المعارف لأن جميع الأنشطة الإنسانية تستوجب معارف إما موجزة أحيانا أو مفصلة أحيانا أخرى، سواء أكانت تلك المعارف خلاصة التجربة الشخصية أو الحس المشترك أو ثقافة متداولة أو ناتجة عن البحث العلمي والتكنولوجي... .إلخ . ثم إن الكفاية قدرات تستند إلى معارف كما هو الحال في تحليل النص والترجمة على لغة أخرى والحجاج لإقناع متشكك وبناء فرضية وفحصها وتحديد مشكلة علمية وطرحها مع حلها واكتشاف خطأ في استدلال المحاور، والتفاوض بشأن مشروع جماعي وإدارته...إلخ .



سادسا : الكفايات و الوضعيات

نص 1

لمفهوم الكفاية دلالات متعددة سأحددها هنا باعتبارها قدرة على التصرف بفعالية في نمط معين من الوضعيات ؛ فهي قدرة تستند إلى المعارف لكنها لا تختزل فيها . فلمواجهة وضعية ما يجب استخدام موارد معرفية متكاملة ومتعددة ومنها المعارف .

فليب بيرنو ، بناء الكفايات إنطلاقا من المدرسة ، ترجمة لحسن بوتكلاوي .
منشورات عالم التربية ، مطبعة النجاح الجديدة . طبعة أولى 2004 . ص 12 .
PH. Perrenoud, Construire des Compétences dès l'Ecole. ESP. 3ème édition 2000, p : 7.

نص 2

يمكن استنتاج أن كفايات الطبيب السريرية تتجاوز مستوى تخزين وتذكر النظريات ، على الأقل كلما اختلفت الوضعية عن المألوف ، وهو أمر يتطلب إقامة علاقات وتأويلا واستدلالا وابتكارا . وباختصار يتوقف الأمر على عمليات ذهنية معقدة لا يمكن التنسيق بينها إلا في الواقع تبعا لمعارف الخبير وخططاته ، ولنظرته إلى الوضعية كما هي .

فالكفاية ليست على الإطلاق استخداما عقلانيا محضا وبسيطا للمعارف والإجراءات ونماذج التصرف ، وبالتالي فإن التكوين على الكفايات لا يقود إلى إشاحة الوجه عن نقل المعارف . كما أن امتلاك معارف غزيرة لا يسمح بتحريكها في الوضعيات بشكل تلقائي .

فليب بيرنو ، بناء الكفايات إنطلاقا من المدرسة ، ترجمة لحسن بوتكلاوي .
منشورات عالم التربية ، مطبعة النجاح الجديدة . طبعة أولى 2004 . ص13 .
PH. Perrenoud, Construire des Compétences dès l'Ecole. ESP. 3ème édition 2000, p : 9.

نص 3

هل يمكن أن نساوي عدد الكفايات بعدد الوضعيات؟ تضعنا الحياة في أغلب الأحيان ، وحسب أعمارنا وظروفنا واختياراتنا ، أمام وضعيات جديدة نحاول السيطرة عليها دون حاجة كل مرة إلى استخدام الذكاء الثاقب ، مغترفين من مكتسباتنا وتجاربنا ، ومتراوحين بين الابتكار والإبداع ، لأن حياتنا ليست نمطية بشكل يستلزم القيام بنفس الحركات واتخاذ نفس القرارات ومواجهة نفس المشكلات وحلها ، ولكنها في الوقت ذاته ليست فوضوية ومتغيرة حتى نضطر دائما إلى ابتكار كل شئ . إن للحياة توازنا يختلف من شخص لآخر ومن مرحلة لأخرى ، ويتراوح بين الأجوبة الروتينية للوضعيات المتشابهة والأجوبة التي

تبنى لتجاوز العوائق الجديدة (. . .) هل من الممكن تخيل كفاية متطورة تستجيب لوضعية فريدة؟ يظهر هذا الأمر للوهلة الأولى لا معنى له ؛ إذ ما جدوى كفاية تستفيد منها مرة واحدة فقط مثل شفرة الحلاقة أو المنديل الذي يرمى به بعد استعمال واحد؟ ومع ذلك تعترضنا في حياتنا وضعيات أصيلة لا تنتمي إلى أي فئة من الوضعيات المعروفة فنضطر لحظتئذ إلى تكوين كفاية جديدة أو الاستسلام أمام الوضعية(...) .

(...) ترتبط كفايات الشخص بالوضعيات التي يواجهها أكثر من غيرها . لماذا لا يكفي عدد قليل من القدرات العامة في مواجهة جميع الوضعيات؟ ألا يكفي الذكاء كملكة عامة تساعد على التكيف أو كقدرة للتمثل والتواصل وحل المشكلات من تجاوز الصعوبات والتخلص من الورطات؟(...) .

يتعلم الأطفال مثلا ، في المدرسة ، قواعد الصرف والمواقع الجغرافية والأحداث التاريخية وقواعد النحو والقوانين الفيزيائية وطرائق الحساب من أجل القسمة أو حل معادلة من الدرجة الثانية ؛ فهل يعرفون في أي ظرف وأية لحظة سيطبقون هذه المعارف؟ إننا لا نعترف بالكفاية إلا بوجود الربط المناسب بين المعارف السابقة والمشكلة المعالجة . وتبين الملاحظات الديداكتيكية أن أغلب التلاميذ يستخلصون من شكل ومحتوى التعليمات الموجهة إليهم بعض المؤشرات الكافية من أجل معرفة كيف يتصرفون ؛ وبذلك يظهرون أكفاء . فإذا حصرنا هذه الكفايات في الوضعيات النمطية للتمارين والتقييم المدرسي ، وإذا أغفلنا اختيارهم لعملية حسابية فإن ذلك يترتب دائما على نقل تماثلي واستنادا إلى مشكلات تماثلية أكثر مما يترتب على فهم بنية المشكلة وعمقها(...) .

إذا أحلنا كل كفاية على فئة من الوضعيات فإن السؤال الأساسي سيكون ذا طابع إمبريقي : هل تستدعي الوضعيات المحتملة بالدرجة الأولى موارد مادة واحدة أم مواد عديدة أم كلها؟ أم أية واحدة منها؟ يمكن تصور حالات عديدة في هذه المسألة نذكر منها :

أولا : توجد وضعيات يستمد التحكم فيها موارده من مادة واحدة ؛ فكتابة حكاية وتفسير ثورة وتحديد التغيرات الجغرافية وتشريح ضفدعة وتدوين لحن ؛ كلها وضعيات تتطلب تحريك وحشد معارف وموارد مختلفة ، وإن كانت كلها وبدون استثناء تستدعي بعض المهارات المنهجية المشتركة بين مواد عديدة وخطاطات التفكير والتواصل العامة . إن الوضعيات المدرسية بما فيها مرحلة التقييم تبنى عموما(. . .) .

ثانيا . توجد وضعيات يستلزم التحكم فيها امتلاك موارد عديدة ، وهو مانصادفه في وضعيات كثيرة في الحياة وفي الشغل وخارجه(...)

ثالثا : توجد وضعيات لا يتم التحكم فيها بواسطة معرفة نوعية باستثناء اللغة الأم التي تكتسب قبل مرحلة التعلم ، بل يتم عن طريق معارف التجربة والعمل والمعارف التقليدية والمهنية أو معارف محلية يصعب تصنيفها ضمن فئة معينة من المواد : مثلا هل المعارف المدرسية تحرك أو تحشد أثناء تنظيم حفلة زواج أو ترويض حصان؟

فليب بيرنو ،بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة ،ترجمة لحسن بوتكلاوي .منشورات عالم التربية ، مطبعة النجاح الجديدة . طبعة أولى 2004 ص .ص 04 -54 .



سابعا : مفهوم الكفاية

نصوص

* تعد الكفايات رهانات التكوين الأساسية لأنها يمكن أن تستجيب لحاجة اجتماعية موجهة للتكيف مع السوق والتغيرات، ويمكنها أن تمنح السيطرة على الواقع وتجعل الفرد فاعلا في العلاقات الاجتماعية (ص44).

* تتجاوز الكفاية المعارف ولا تتكون بتمثل المعارف الإضافية أو العامة أو المحلية، ولكن ببناء مجموعة من الاستعدادات والخطاطات التي تمكن من تحريك المعارف المناسبة للوضعية بدقة في الوقت الملائم(ص43).

* كل كفاية ترتبط بالأساس بممارسة اجتماعية ذات تعقيد معين، أي بمجموع الأفعال والوضعيات والكلمات المندرجة ضمن الممارسة التي تمنحها معنى واستمرارية، إلا أن الكفاية لا تحيل بالضرورة على ممارسة مهنية. كما لا تتطلب أن يكون ممارسها محترفا(ص46).

* لمفهوم الكفاية دلالات متعددة سأحددها هنا باعتبارها قدرة على التصرف بفعالية في نمط معين من الوضعيات. فهي قدرة تستند إلى المعارف، لكنها لا تختزل فيها. فلمواجهة وضعية ما يجب استخدام موارد معرفية متكاملة ومتعددة ومنها المعارف(ص12).

* تفترض كل كفاية وجود موارد قابلة للتحريك لكنها لا تتطابق معها مادامت الكفاية تتضمنها فتخلق انسجاما وتظافرا فيما بينها من أداء فعل ناجح في وضعية معقدة. (ص39).

* يتطلب تطوير الكفايات التحرر من حرفية المقرر والقدرة على تحديد التعلمات المطلوبة سواء أكانت متوقعة أم لا (ص78).

فليب بيرنو، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، ترجمة لحسن بوتكلاوي.
منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة. طبعة أولى 2004 .



ثامنا : المدرس

نص 1

من أين للمدرس الأهمية في تحديد ومساعدة التلاميذ على تحديد ما يشكل عائقا وحاجزا أمام العمل البيداغوجي، أي ما اقترح مارتنيد تسميته الهدف-العائق. من واجب المدرس إعطاء مؤشرات وتقديم دعم يجنب التلميذ الشعور بالعجز وثبوط الهمة. وليس محظورا عليه القيام ببعض العمليات الدقيقة التي تعد مسالك حتمية، لكنها تتطلب من التلاميذ وقتا وجهدا كبيرين.

فليب بيرنو، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، ترجمة لحسن بوتكلاوي. منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة. طبعة أولى 2004. ص78 .

PH. Perrenoud, Ibid, p : 78.

نص 2

تستوجب صياغة العوائق بترو، وتوقعها وإدراجها في مهمة ضمن المشروع، وهي قدرة كبيرة على تحليل وضعيات التلميذ وأدواره وسيروراته الذهنية، مع استعداد المدرس في نفس الوقت على التنحي عن المركز ونسيان خبرته لكي يحل محل المتعلم لفترة تسمح له بفهم ما يعيقه.

فليب بيرنو، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، ترجمة لحسن بوتكلاوي.
منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة. طبعة أولى 2004.ص79

PH. Perrenoud, Ibid, p :79.

نص 3

لايعقل أن يحدد المدرس الوضعيات-المشكلات بشكل أحادي ؛ لأن دوره يقوم أساسا على اقتراحها مع التفاوض بشأنها ،لكي تصبح دالة ومحفزة لحل التلاميذ . والمسألة ليست مسألة أخلاقية فحسب لأن العلاقة البيداغوجية هي في جوهرها غير متكافئة بالأساس ؛ ولذلك فالمدرس ليس مطالبا بأن يستجيب لكل متطلبات التلاميذ بأي ثمن .

إن التفاوض حول مسألة احترام التلاميذ يعد مراوغة ضرورية لإشراك أكبر عدد منهم في طرائق المشروع وحل المشكلات . وهذا لايمكن أن يتم إلا إذا كانت الإدارة مشتركة وأصغى المدرس لاقتراحات وانتقادات التلاميذ وهيأ في ضوئها وضعيات التعلم .

فليب بيرنو ، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة ، ترجمة لحسن
بوتكلاوي . منشورات عالم التربية ، مطبعة النجاح الجديدة .
طبعة أولى 2004 .ص81 .

PH. Perrenoud, Ibid, p : 81.

نص 4

إن المقاربة بالكفايات تشبه، لكن في جوانب دون أخرى، بيداغوجيا المشروع والبيداغوجيات التعاونية، لأن هدفها الأول ليس جعل التلميذ مستقلا وفعالا، ولكن تعريضه لعوائق تفرض تعلمات جديدة. ولهذا يحتاج المدرسون الذين يتبنون هده الطريقة إلى مؤهلات جديدة هي :

أولا : القدرة وإرادة التفاوض فيما يمكن التفاوض بشأنه لا لتحقيق الديمقراطية (...).

ثانيا : الإطلاع الواسع على طرائق المشاريع ودينامية الجماعات الصغيرة (...).

ثالثا : القدرة على التوسط بين التلاميذ وعلى تنشيط الجماعات لأن المشاريع يتم التفاوض بشأنها بينهم بتوجيه من المدرس.

رابعا : قدرات على الميتاتواصل أو التحكم في التواصل وتحليل اشتغال المهام التي تسمح بطرح المشاكل التي تعترض هذا النوع من الطرائق كالملل والزعامة والتشردم واستراتيجيات الإقصاء (...).

رابعا : التفكير في التخطيط للسنة الدراسية ، شيئا فشيئا ، بما أن مسألة تقود إلى أخرى ومشروعا ينجز يفرض مغامرة أخرى (...).

خامسا : تقود المقاربة بالكفايات (المدرس) إلى إنجاز عدد قليل من الأشياء والتركيز على عدد محدود من الوضعيات الخصبة التي تنتج تعلمات وتتمحور حول المعارف الهامة. وهذا الأمر يدعو إلى التخلي عن جزء كبير من المحتويات التي مازال البعض يعتبرها اليوم ضرورة(...).فالغرض سيكون هو تخصيص غلاف زمني كبير لعدد قليل من الوضعيات المعقدة بدلا من تناول عدد كبير من الموضوعات التي ننجزها على عجل من أجل الوصول إلى آخر صفحة من الكتاب المدرسي عند آخر يوم في السنة الدراسية.

فليب بيرنو ، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة ، ترجمة لحسن بوتكلاوي . منشورات عالم التربية ، مطبعة النجاح الجديدة . طبعة أولى 2004 .ص . ص 81-84

PH. Perrenoud, Ibid, p :79.

تاسعا : بناء كفاية

يعرف بيرنو الكفاية بأنها القدرة على تعبئة مجموعة من الموارد المعرفية لمواجهة عائلة من الوضعيات. ويقترح ثلاثة أمثلة في نص تحت عنوان بناء الكفاية .

الكفاية الأولى : القدرة على تحديد الوجهة في مدينة مجهولة.

يتطلب بناء هذه الكفاية في نظر فليب بيرنو تعبئة قدرات مثل :

1)- القدرة على قراءة مخطط (خريطة) .

2)- القدرة على تحديد المكان .

3)- القدرة على البحث عن المعلومات أو النصائح. كما تتطلب هذه الكفاية معارف أخرى مثل فكرة السلم والعناصر الطبوغرافية ومعرفة عدد من المرتكزات الجغرافية.

الكفاية الثانية : معرفة معالجة طفل مريض.

تتطلب هذه الكفاية القدرة على حشد :

1) – القدرة على ملاحظة العلامات الفيزيولوجية للمرض وقياس الحرارة وإعطاء وصفة العلاج .

2) – تتطلب كذلك معرفة بالأمراض وأعراضها واتخاذ الاحتياطات الاستعجالية، والمعرفة بالأدوية والخدمات الطبية والصيدلانية.

الكفاية الثالثة : التصويت الصائب دفاعا عن المصالح

تطلب هذه الكفاية حشد قدرات مثل :

1)- الاستعلام و المعرفة بملء مطبوع التصويت .

2)- كما تتطلب معارف أخرى مثل المعرفة بالمؤسسات السياسية ورهانات الانتخابات والمرشحين والأحزاب السياسية والبرامج السياسية للأغلبية الحاكمة .

ملحق

الكفاية في الاشتقاقات والمعاجم:

المعاجم :

- يقدم المنجد الكبير للسيكولوجيا (Larousse 1991) معنيين لكلمة كفاية : المعنى الأول يخص مجال سيكولوجية النمو، حيث يقصد بها مجموع الإمكانات للاستجابات الأولية تجاه البيئة المحيطة.

- الكفاية هي القدرة على إنجاز بعض الأفعال (المعجم الموسوعي لعلم النفس).

- الكفاية هي مجموعة من المعارف والمهارات المحشودة والمولفة من قبل الفرد في سياق منتج تدل على نجاعتها (معجم تدبير الموارد البشرية).

- يقال على المستوى الفردي بأن الكفاية المهنية هي التوليف بين المعارف والمهارات وحسن التواجد التي تجعل كلها الشخص قادرا على العطاء في مهمته أو حرفته (معجم مفردات التدبير).

- الكفاية، التأهيل، المهارة..كلها مجموعة من المميزات تسمح للعامل بتلبية متطلباته في وظيفة معطاة. تتكون الكفاية في الآن نفسه من المواقف والاستعدادات والمعارف المكتسبة بالتجربة أو التكوين في مجال خاص (المعجم الكندي لعلاقات الشغل).

- تجمع الكفايات ثلاثة أنواع من المعارف هي المعارف النظرية والمهارية (التجارب)، وذات البعد السلوكي (حسن التواجد) المعبأة أو القابلة للتعبئة ليتأتى للأجير تنفيذ مهمة أوكلت له بشكل جيد.وقد نميز عدة أنواع من الكفايات مثل المستعملة/ القابلة للاستعمال، المثبتة الصلاحية/ الممكنة، الإجرائية/ الشخصية...(معجم الموارد البشرية).

- يتموضع المعنى الثاني للكفاية بين علم النفس واللسانيات ويندرج ضمن علم النفس اللغوي psycholinguistique، حيث تعني الكفاية مجموع المعارف اللسنية لدى المخاطب، وحيث تمكنه من فهم و إنتاج عدد لا نهائي من الجمل.

م . الدريج، الكفايات في التعليم ص 47.

• تكاد تجمع المؤلفات المغربية إن على مستوى الترجمة أو التأليف التي تناولت موضوع الكفايات أن كلمة كفاية compétence مشتقة من اللاتينية competens ومن الفعل compter أي ذهب aller مع avec، وقد تعنى الملاءمة مع، والمرافقة. يأخذ الفعل معنيين، أولهما، الاتفاق و الانضمام إلى، و التواجد مع، والمعنى الثاني الإنجاز، أي القدرة على القيام بشيء معين....

• وكلمة الكفاية compétence كذلك، حسب بعض المتون المغربية، مشتقة، حسب معجم ألفاظ اللغة البيداغوجية وقاموس اللغة التربوية لصاحبه P. Foulquié ، من الكلمة اللاتينية «comptens» ،وهي اسم الفاعل من الفعل «copmter» أي ذهب، مع وجود لفظ «Cum» الذي يعني مناسبا ومتكيفا مع قدرة قانونية أو مهنية محصلة للقيام ببعض الوظائف أو الاضطلاع بعمل ما.

محمد الدريج، الكفايات في التعليم. ص23 وما هي الكفايات،ت. الحسن اللحيةوعبد الإله شرياط، ص 37.

• أما معجم الألفاظ التربوية وقاموس التربية اللذان أشرف على إنجازهما «Gaston Mialaret»، فقد ورد فيهما أن كفاية compétence مشتقة من اللاتينية القانونية «competentia» التي تعني التقرير والعلامة الصحيحة juste rapport.

فالكفاية هنا حصيلة الإمكانية أو الأهلية أو القدرة أوالمهارة. والإمكانية هي العلامة على كل ما هو فردي وذي طابع سيكولوجي في حين أن الأهلية هي غياب كل ما له علاقة بالفردي وأكثر من ذلك كل ما هو سيكولوجي، أما القدرة أو المهارة فتحيل على تأثير الوسط بصفة عامة وخاصة التأثيرات المدرسية من خلال إنجازات الفرد.

ما هي الكفايات؟ت. الحسن اللحية و عبد الإله شرياط. ص 37. و الكفايات في التعليم، د. محمد الدريج، ص 23.

• وفي الاشتقاق الخاص باللغة الفرنسية لكلمة «كفايةcompétence »، يشير قاموس Le petit Robert إلى أربع دلالات محورية لهذه الكلمة حسب بعض المجالات من أهمها :

1- القانون : وتعني فيه الجدارة والأهلية والاختصاص.

2- اللغة المتداولة : تدل فيها كلمة الكفاية على الدراية والمعرفة العميقة وسعة الاطلاع.

3- البيوليوجيا : تعني فيها صفة النسيج أو الخلية القادرين على الاستجابة لمثير وهي التشكل واتخاذ صفات مغايرة.

لحسن بوتكلاي، مفهوم الكفايات وبناؤها عند فليب بيرنو، مجلة علوم التربية، المجلد، العدد 25

• إن لفظ «كفاية» ينتمي منذ مدة إلى الحقل اللغوي العربي الفصيح. ويرى ع. الرحمان التومي أن جل الفاعلين والممارسين التربويين والمهتمين بموضوع الكفايات وقعوا في خطأ استعمال مصطلح كفاءة عوض كفاية ظنا منهم أنه المصطلح الصحيح من الناحية اللغوية، ولتوضيح الفرق بين الكفاية والكفاءة نورد مايلي :

الكفاءة من فعل (كفأ) وتعني من بين ما تعينيه حالة يكون بها الشيء مساويا لشيء آخر ومنه (الكفؤ) : المثيل والنظير، جمع أكفاء وكفاء حسب منجد الطلاب.والمماثلة في القوة والشرف، ومنه الكفاءة في الزواج : أن يكون الرجل مساويا للمرأة في حسبها ودينها وغير ذلك. والكفاءة في العمل، أي التدرب عليه وحسن تصريفه حسب المعجم الوسيط.

الكفايات، مقارنة نسقية : ذ. عبد الرحمن التومي، ص.ص 21-22.

• وجاء في لسان العرب لابن منظور أن الكفئ يعني النظير وكذلك المساوي، وأيضا الخدم الذين يقومون بالخدمة.وذكر كذلك قول حسان بن ثابت : وروح القدس ليس له كفاء، أي جبريل ليس له نظير ولا مثيل.

أما الكفاية لغويا فهي من [كفى يكفي] إذا قام الفرد بالأمر، يقال استكفيته أمرا. ويقال : كفاك هذا الأمر أي حسبه وكفاك هذا الشيء ... وكفى الرجل كفاية فهو كاف وكُفيّ...وفي معجم «المفردات في غريب القرآن» تجد أن كفى كفاية تعني بلوغ المراد في الأمر.

عبد الرحمن التومي، الكفايات : مقاربة نسقية. ص 22.

• الكفاية فيها استغناء وحصول الاكتفاء أو الارتواء ماديا كان أو معنويا، فالكفاية في هذا المعنى في اللغة العربية تدل على حصول الكفاية من الشيء مع القابلية للنماء والزيادة.

ففي معظم المعاجم نجد أن الكفئ تعني النظير والمساوي، ويستشهد في ذلك بما جاء في القرآن : (ولم يكن له كفؤا أحد).

عبد الرحمن التومي، الكفايات : مقاربة نسقية. ص 22.

• صار «الكفي» اليوم هو «الكافي» القدير فيقولون هو «كفء في عمله» أي قادر ذو كفاية وكان الصحيح أن يقال : هو «كاف في عمله» ومنه اللقب المشهور (كافي الكفاة).

لحسن بوتكلاي، مفهوم الكفايات وبناؤها عند فليب بيرنو، مجلة علوم التربية، المجلد ، العدد 25.ص 73.

• وهكذا تم هجران استعمال لفظ الكفاية يكفي وليس الكفاءة، فالكفاءة تعني المساواة والكفء هو النظير بينما تعني الكفاية القدرة فيكون الكافي هو القادر.

لحسن بوتكلاي، مجلة علوم التربية، المجلد 3، العدد 25، ص 73.

• إن الكفاءة من (كفأ) و تعني حسب «منجد الطلاب» «حالة يكون بها شيء مساويا لشيء آخر» ومنه كذلك (الكفؤ) المثيل والنظير جمع أكفاء وكفاء. ومن معانيها حسب المعجم الوسيط «المماثلة في القوة والشرف، ومنه كذلك الكفاءة في الزواج : أن يكون الرجل مساويا للمرأة في حسبها ودينها وغير ذلك. والكفاءة في العمل : القدرة عليه وحسن تصريفه.

ونجد في معجم «المفردات في غريب القرآن» كفى الكفاية ما فيه سد الخلة وبلوغ المراد في الأمر...

عبد الرحمان التومي، الكفايات مقاربة نسقية ص.ص 21-22 .

التعريف بالماهية

• الكفايات هي مجموعة قارة من المعارف والمهارات وسلوكات نموذجية وإجراءات-نموذجية وأنماط من التفكير التي يمكننا تنفيذها بدون اللجوء إلى تعلم جديد (دومونتمليان 1986).

• هناك ثلاث عناصر تميز الكفاية ؛أولها أن الكفاية تستدعي أبعاد الفرد مثل الاستعدادات والمعارف والمهارات، وثانيها أن هذه الأبعاد قابلة للفعل وتحيل على مجموعة قارة من الخصائص الدائمة في الزمن ويمكن إظهارها في وضعيات متنوعة، وثالثها تؤثر في المردودية، بل إن المردودية هي التي تحدد ما إذا كانت الكفاية متحكما فيها أم لا (فوشير ولديك 2001).

• الكفاية مجموعة من المعارف وقدرات للفعل والسلوكات مبنينة حسب هدف في نوع من الوضعيات المعطاة (جلبير وبارليي 2000).

• تعرف الكفاية بالمقارنة مع الفعل الملموس (جوبير2003).

• هناك بعدان في الكفاية هما العمودية التي تحيل على درجة التحكم والخبرة ثم هناك العرضانية التي تحيل من جانبها على عناصر تسمح بالاختيار والنجاح في حركية مهنية (جوليس1997).

• الكفاية هي معرفة بالفعل المعقد التي تظهر عبر الاستدماج والتعبئة والتنظيم والترتيب لمجموعة من القدرات والمهارات (سواء أكانت من طينة معرفية أو عاطفية أو حس-حركية أو اجتماعية)

ومعارف (معارف تصريحية) تستعمل بنجاعة في وضعيات لها خصائص مشتركة (لازنيي 2000).

• الكفايات تهم التنفيذ المندمج للاستعدادات وسمات الشخصية وكذلك المعارف المكتسبة للقيام، بشكل جيد، وترتبط بمهمة معقدة في إطار مقاولة وفي إطار روح استراتيجياتها وثقافتها (لفي لوبوبير 1996).

• الكفاية المهنية هي توليف للمعارف والمهارات والتجارب والسلوكات الممارسة في سياق محدد (مديف2002).

• يمكن للكفايات أن تكون تحفيزات وسمات الشخصية والمفاهيم التي نكونها عنها والمواقف والقيم والمعارف أو الاستعدادات المعرفية والسلوكية، وجميع الخصائص الفردية التي يمكننا قياسها (متراني و دالزييل و بيرنار1992).

• الكفاية هي اتخاذ المبادرة والاضطلاع بالمسؤولية حينما يواجه الفرد المشاكل في وضعيات مهنية. وهي الذكاء العملي في وضعيات ترتكز على معارف مكتسبة وتعمل تحويلها. وهي القدرة على تعبئة شبكات الفاعلين حول وضعيات وتقاسم الرهانات والاضطلاع بمجالات المسؤولية (زارفيان 2001).

• لا تشكل الكفاية اليوم مفهوما. وبعيدا عن لغة القانونيين الذين يمتلكون تعريفا دقيقا للكفاية منذ القديم فإن اللفظ تطور في استعمالات اللغة الجارية مستهدفا جودة مهنية هي بدورها غير محددة.

عن Relations formation-emploi
بتصرف Bulletin de l'ANFH, 31mars1996

• الكفاية خاصيات إيجابية للفرد تشهد على مقدرته على القيام ببعض المهام.

• الكفاية هي التحكم في المعارف والمهارات التي تسمح بالقيام بمهام مدرسية معطاة وتخبرنا عن مستوى كل تلميذ، ويمكن ملاحظتها على شكل سلوكات خلال الأنشطة التي يقوم بها التلميذ.

• الكفاية مجموع السلوكات الكامنة في الفرد (عاطفية معرفية وحس-حركية) تسمح له بممارسة نشاط بنجاعة.

• توجد مقاربات كثيرة لمفهوم الكفاية (...) وهي مفهوم متعدد المعاني رغم أن عددا من المؤلفين وصلوا حاليا إلى توافق (دينهو1988، ميريو1991، جونابيت و لووايرس وبليي1990 ، راينال ورويني1997، بيرنو1997، بلاسيو2000، جونابيت 2001، و2002).ويمكن تلخيص تعريف هؤلاء للكفاية في ست نقط هي : 1) الكفاية هي تنفيذ معارف وحسن تواجد ومهارة أو

حسن مآل من قبل شخص أو مجموعة أشخاص (كفاية جماعية) في وضعية محددة مرتبطة دوما بالتمثلات التي يكونها الفرد أو الجماعة عن تلك الوضعية. 2) يفترض ذلك التنفيذ التشغيل الناجع لسلسلة من الموارد الملائمة للوضعية ؛ فتلك المعارف قد تكون من طينة المعرفي (مثلا المعارف) أو عاطفية (مشروع شخصي) أو اجتماعية (طلب مساعدة المدرس أو زميل في الدراسة) أو سياقية (استعمال حاسوب الفصل الدراسي أو مرجع أو منجد أو بطاقة) أو غيرها. لا توجد حدود في هذه الموارد فقد تكون مختلفة جدا من وضعية لأخرى ومن شخص لآخر ومن مجموعة أشخاص إلى أخرى. ومن جانب ثان فإن موارد المعرفي ما هي إلا مورد من بين موارد أخرى.3) ما وراء تلك التعبئة وذلك التنفيذ تفترض الكفاية انتقاء للموارد المعبأة لتجعلها أكثر نجاعة ما أمكن ذلك في الوضعية(...) فعلى المدرس مثلا أن يدرك بأن المعارف المعبأة تختلف من تلميذ لآخر ضرورة، بحيث أن كل تلميذ يحيل من بين ما يحيل عليه يحيل على تمثلاته للوضعية ولمختلف مكوناتها. 4) تفترض الكفاية التنسيق بين الموارد رغم أن الشخص أو المجموعة يعبئون موارد كثيرة إلا أنهم لن يستعملوا إلا الموارد الملائمة للوضعية (...) 5) بمساعدة هذه الموارد المعبأة والمنتقاة والمنظمة تفترض الكفاية معالجة المهمة بنجاح. فبعض تلك المهام له علاقة بحل المشكلات (...) . 6) تفترض الكفاية، أخيرا، بأن مجموع هذه النتائج عليها أن تكون مقبولة اجتماعيا (...) مما يعني استدماج البعد الأخلاقي في تقويم النتائج.

Ph.Jonnaet, Compétences et socioconstructivisme
http://www.UQAM

• ترتبط الكفاية بحرفة أو مهنة أو وظيفة وبوضع أو وضعية مهنية أو وضعية إحالة اجتماعية.

الكفاية مفهوم جديد ظهر في أواسط الثمانينيات من القرن العشرين في حقل التربية والتكوين والمقاولة. والتعاريف النظرية المتعددة التي نعثر عليها الآن تجعل من الكفاية «نوعا من الإسفنج» أو فكرة متعددة المعنى تعكس تعدد استعمالاتها الاجتماعية والعالمة (...). حسب مارسيل ستروبانتس ظهرت الكفاية كإمكانية أو كموارد فردية مختفية قابلةللتطوير عن طريق التكوين أو التحويل من وضعية إلى أخرى، غير أن الكفاية لا تجعلنا مقتصرين على تعريف واحد لتعددية الاستعمالات التي تخضع لها الفكرة.

عن برجيت باناني Brigitte Pagnani
Vie Pédagogique, 14 février- mars 2000
بتصرف

- من بين التعاريف الكثيرة للكفاية نجد تعريف موريس دو مونتملان الذي يتناسب تعريفه والتكوين ؛ فالكفاية في نظره هي مجموعة قارة من المعارف والمهارات وأنواع من التصرفات والإجراءات العامة وأنواع من التفكير التي يتم تنفيذها دون تعلم جديد.

- تعني الكفاية تملك معرفة أو مهارة ذات جودة معترف بها في مجال محدد. والكافي هو من يقدم الدليل على تلك المهارة والمعرفة وإلى حد ما يكون هو الخبير في ذلك المجال. وقد ظهر حديثا في استعمالات علماء النفس واللسانيين تمثل للكفاية، وحسب هؤلاء، هو ما يقدر الفرد على إنجازه.

- تدقق الكفايات في التعلمات المعقدة التي لها معنى، والتي على التلاميذ أن يتحكموا فيها في نهاية التكوين. هناك مميزات مثيرة تحدد الكفايات منها تناسبها مع حقل معطى من الوضعيات (الكافي هو من يصيغ نصا حكائيا أو يحل مشكلا في الهندسة...). كما تتحدد الكفايات بنظام متنوع من المعارف (معارف نحوية وإملائية وتقنية عملية...) والكفاية تنفذ في وضعيات- مشاكل (وصف منظر طبيعي، إنجاز ميزانية...).

- الكفايات مقاييس تعين مستوى المعارف والمهارات المكتسبة لإنجاز بتفوق، في عالم الشغل، وظائف خاصة بكل عينة مهنية.

- إن مفهوم الكفاية مفهوم جديد على اللغة العلمية، سواء في علم النفس أو علوم التربية أو في مجال التسيير والتدبير وغيرها من المجالات، حيث ساد الحديث عن الإمكانات أو الاستعدادات وعن الميول وعن سمات الشخصية على اعتبار أنها تمثل الخصائص النفسية التي تميز الأفراد.

م. الدريج، الكفايات في التعليم ص 46

- الكفاية مجموعة معارف ومهارات وحسن تواجد أو شكل الحضور لممارسة تلك المعارف والمهارات بالشكل المناسب. وتقوم على مجموعة من الموارد وترتبط بسياقات ووضعيات لتظهر ككفايات. ومن خاصياتها التعقد لأنها ليست تجميعا لمهارات ومعارف. ثم هي قدرة على التحرك والفعل والنجاح والتقدم في المهمة أو النشاط لأنها تتأسس على معارف ومهارات منظمة.

- الكفاية مجموعة من المعارف والمهارات الضرورية لإتمام نشاط معقد إلى حد ما.والكفايات قابلة للتقويم.

- الكفاية استعداد للاضطلاع بمهام بمجموعة من المهارة المحددة أو بسلوك أوعمل محدد منتظر في حرفة أو مهنة. والكفايات مجموعة من المعارف والمهارات والاستعدادات المكتسبة بفضل تعليم نسقي ومنظم.
- الكفاية مجموعة من المعارف والمؤهلات والمهارات والمواقف الضرورية للقيام بمهمة. فالكفاية في القراءة مثلا تفترض المعرفة بالكلمات والنحو والمعنى والأفكار والمرادفات وبالغايات والخلفيات.
- الكفاية مهارة في وضعية مرتبطة بمعارف يمكن ملاحظتها خلال إنجاز المهام المطلوبة.
- الكفاية أهلية مؤسسة على المعرفة بالتحريك والاستعمال الناجع لمجموعة من الموارد. فمن أجل المعرفة بالفعل وجب التوفر على قدرة تتلاءم وتعدد الموارد، ثم اللجوء إلى مكتسبات أخرى.
- يستهدف البرنامج المبنى على الكفايات شيئا آخر غير المعارف التي ستصبح أدوات من أجل الفعل.تعبئ الكفاية إذن عدة موارد وتتمظهر في سياقات وتتمتع بصعوبات متنوعة ومختلفة التعقيد على عكس المهارة التي يطبقها الفاعل والتي تكون معزولة.
- الكفاية إمكانية ليعبئ التلميذ مجموعة من المعارف والمهارات والخبرات لمواجهة وضعية أو مشكل.
- تسمح الكفاية بالفعل أو بحل مشاكل مهنية بشكل مريح في سياق خاص وذلك بتحريك مختلف القدرات بشكل مندمج.
- يميز كارتز ثلاثة أنواع من الكفايات هي الكفايات المفهومية (التحليل، الفهم، التحرك بشكل نسقي) والكفايات التقنية (الطرق، السيرورات، الإجراءات، تقنيات تخصصية) والكفايات الإنسانية (العلاقات البينية).

Kartz .R.L, Skills of an effective administrator
Harvard Business Review, Vol.51, 1974

- يميز غي لوبوترف عدة أنواع من الكفايات منها المعارف النظرية (معرفة الفهم والتأويل) والمعارف الإجرائية (معرفة كيف) والمهارة الإجرائية (معرفة الإجراء والعمل) ومهارة تجريبية (معرفة القيام بالفعل والتصرف) مهارات اجتماعية (معرفة التصرف والتعامل) ومهارة المعرفي (معرفة معالجة المعلومة والتفكير وتسمية ما نقوم به والتعلم).

Le boterf.G, De la compétence, essai sur un attracteur étrange
Paris. Ed, d'organisation1995

- الكفاية هي حقل المهارات التي انطلاقا منه يقوم مردود التلاميذ.

- يرى كلود ليفي لوبوير أن فكرة الماهية تستعمل أكثر فأكثر لكنها محددة بشكل سيئ وذلك ما يجعله يطرح خمس أسئلة هي : ما معنى الكفاية بالتحديد؟ وكيف نحددها؟ وكيف نطورها؟ وكيف نستدمج المعلومات المختلفة للفرد المتعلقة بكفاياته واستعداداته وشخصيته من أجل تكوينه أو تطوير صورته عن الذات؟ وما هي العلاقات بين الكفايات الفردية والمؤسساتية؟.

Claude lévy-leboyer, La gestion des compétences
ed. D'organisation,1996. 6ème. Ed.2002. p18

- الكفاية هي معارف و مهارات منظمة بشكل منضبط مع نشاط عام مركب من أجل إتمامه.

http://www.Europass-france.org

- يمكن تعريف الكفاية بأنها مجموعة من المهارات المفهمة وفق التمكن تشير إلى استعمال معارف صورية (معارف علمية وتقنية) ومعارف تطبيقية وسلوكية وعمليات ذهنية.

والكفاية بعيدا عن هذه المجموعة من المعارف والمهارات المختلفة من حيث التنظيم والتبديل تفترض معرفة بالتحرك في وضعية مهنية أو مدرسية معقدة بالنظر إلى غاية معينة.

تنمو وتقوم الكفاية عبر إنجاز مهام أو آثار ظاهرة (النتائج). كما أنه بإمكاننا التمييز بين كفايات عامة أو عرضانية وكفايات نوعية.

www. Cadredesante.com فردريك روفان

- والكفاية هي القدرة المعروفة عن فاعل المتسمة بتعبئة موارد (من معارف ومدارك مهنية وسلوكية)، وذلك من أجل القيام بفعل وبلوغ نتيجة والاستجابة لمطلب المقاولة و تنظيم معين أو للنسق الاجتماعي برمته.

Résultats des programmes d'etude.www.interef.com

- يرى لبوترف أنه لا يكفي تملك معارف أو قدرات ليكون الفرد كافيا، بل يجب معرفة استعمال تلك القدرات والمعارف كما ينبغي في ظروف ملائمة.ولهذا وجب التمكن من المعرفة بالتوليف والتحويل أو النقل والمهارة المعترف بها.

http:// www.3ct.com

- يرى دافيد والكر المسؤول عن التكوين في اللجنة الأوربية

أن فكرة الكفايات تتكون من ثلاثة محاور تقليدية هي المعرفة والمهارة و المعرفة بالفعل، التي تدخل كلها في علاقة مع سياق واقعي للعمل ومع الأهداف المحددة. وعلى الفرد أن يتهيأ للقيام بسلسلة من الأشغال لا أن يتهيأ للقيام بعمل واحد نوعي. يتعلق الأمر بكفايات واقعية يمكنه أن ينفذها وهو يعمل في تنظيم متعدد الجنسيات واللغات

Quel avenir pour les compétences? De boeck, 2000. p : 47

- الكفاية استعداد لتنفيذ مجموعة منظمة من المعارف والمهارات لإتمام عدد من المهام.

J.P.Hogenboom, Bulletin d'information pédagogiques, Septembre N54- 2003

- لمفهوم الكفاية دلالات متعددة.وسأحددها هنا باعتبارها قدرة على التصرف بفعالية في نمط معين من الوضعيات ؛ فهي قدرة تستند إلى معارف، لكنها لا تختزل فيها ؛ فلمواجهة وضعية ما يجب استخدام موارد معرفية متكاملة ومتعددة ومنها المعارف[...] فالكفاية ليست على الإطلاق استخداما عقلانيا محضا وبسيطا للمعارف والإجراءات ونماذج التصرف، وبالتالي فإن التكوين على الكفايات لا يقود إلى إشاحة الوجه عن نقل المعارف، كما أن امتلاك معارف غزيرة لا يسمح بتحريكها في الوضعيات بشكل تلقائي.

فليب بيرنو، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة.ت. لحسن بوتكلاوي. منشورات عالم التربية.مطبعة النجاح الجديدة، الدارالبيضاء 2004.ص ص12-13.

- الكفاية هي المعرفة بإتمام مهمة بنجاعة، أي حركة لها هدف معين. والمقاربة بالكفايات تعمل على استبعاد تجزيء المهام حتى لا تسقط في فقدان المعنى في نظر التلاميذ. كما أنها تحفز على التعلم في وضعية نشيطة وإعطاء الغائية والمعنى للمعارف، وتساهم لتجعل من التعلم تحولا في الذات المتعلمة.

Bernard Rey, Vincent Carrette, Anne Defrance, Sabine Khan.Préface de Ph.Meirieu Les Ed. de boek 2003. Bruxelles. p : 33. compétences à l'école, Apprentissage et évaluation.

- يرى غي لوبوترف أن المقصود في مجال المقاولة هي الكفايات المهنية ؛ ولذلك فإن التعليم قد ينمي أعمالا وأنواع أخرى من الكفايات (معارف نظرية، ثقافة عامة، طرق العمل، قيم...)، وهي قيم يمكنها أن تدخل فيما بعد في سيرورة بناء الكفايات المهنية .بينما يكون التعليم المهني أكثر تميزا لأنه غايته تنتظم حول تهييء المتعلم للممارسة كفايات مهنية .

- تصف الكفايات «كيف» ينبغي أن تمارس وظيفة معينة وليس «لماذا تصلح تلك الوظيفة».
- لم تنتظر المقاولات، في نظر لوبترف، التسعينيات من القرن العشرين لتهتم بالكفايات فمنذ زمن بعيد وهي تصرف أموالا على التكوين المهني لتأهيل مستخدميها وتبحث عن توظيف مؤهلين أصحاب كفايات أو الذين لهم استعداد لذلك. وأما الجدل الدائر حاليا حول الكفايات فإنه يسعى إلى إعطاء مضمون جديد للكفايات وذلك راجع إلى المتطلبات الجديدة لتنافسية المقاولات وتطور السياقات وتنظيمات الشغل وخصائص سوق الشغل وتطور التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال و التقدم الحاصل في سيرورة التعلم ووظائفية المعرفي، وهي كلها أمور لا تنحصر في المهارة وإنما تأخذ بعين الاعتبار القدرة على تدبير وضعيات مهنية. فأن تكون صاحب كفاية لا يعنى أنك تعرف كيفية تنفيذ عملية معينة، بل المعرفة بالفعل ورد الفعل في سياق خاص، أي مواجهة المحتمل والمجهول.ثم إن الكفاية المهنية تتحدد ليس فقط في علاقتها بالشغل وإنما في علاقتها بالقابلية للتشغيل Employabilité ، و المعرفة بالتوليف والتعبئة في وضعية العمل.

Quel avenir pour les compétences? De boeck, 2000 p15-16-17

- الكفايات عبارة عن قوائم للسلوكات يتحكم فيها بعض الأشخاص أكثر من البعض الآخر، وذلك ما يجعلهم أكثر نجاعة في وضعية معطاة.

تلك الكفايات تكون قابلة للملاحظة في الواقع اليومي للعمل، وكذلك في وضعيات الاختبار.
تضع الكفايات قيد التنفيذ، بشكل مندمج، مواقف وسمات الشخصية ومعارف مكتسبة.
تمثل الكفايات سمة تجمع بين الخصائص الفردية والمكتسبة للقيام بمهمات مهنية بشكل دقيق.

Claude lévy-leboyer, La gestion des compétences. Éd. d'organisation. 2002. p48

- الكفاية هي نتيجة التجارب المتحكم فيها بفضل مواقف وسمات الشخصية. وكل تقويم للكفاية عليه أن يكون مرفوقا بتقويم يهم الاستعدادات وسمات الشخصية.

يمكن تصنيف مناهج التقويم إلى أربعة أصناف منها الروائز الكلاسيكية التي تبين لنا ما إذا كان المعني يتوفر على استعداد أم لا، ثم الإحالات والعينات التي هي عينات مهنية تمثيلية مختارة بشكل يسمح بتنمية الكفايات النوعية بشكل موضوعي ومدقق. ثم هناك مراكز التقويم التي تجمع بين طرق عدة.

إن كل نتيجة محصل عليها تدخل في المقاربة العلائقية التي تهم الصورة عن الذات وإنجاز الفرد ذاته لمخطط تنموي يتناسب وامكاناته ومقومات وضعيته المهنية.

Claude lévy-leboyer, La gestion des compétences. Éd. d'organisation. 2002. p86

• يستعمل لفظ الكفاية كثيرا اليوم في الحياة المهنية كما في الحياة الجارية، بحيث ترى فيه المقاولات جانب النتائج ويرى فيه الأفراد الكفاءات.

OEPPT-DFF-DRIF-Cellule Centrale de communication-Ingénierie pédagogique-
Méthodes et approches de formation- formateur Animateur Madani Yamina

---

• الكفاية هي مجموعة من الأشياء المتنوعة جدا التي يجب على التلميذ أن يكون قادرا على القيام بها.

Petit lexique pédagogique, http://www.cspj.org

أفعال تحيل على الكفاية

• تعتبر الأفعال المحيلة على الكفاية لوائح تأخذ تصانيف مختلفة مثل لائحة بأفعال تدل على الحركة أو الفعل السلوكي القابل للملاحظة مثل : طبق ، تأكد ، ساق ، راقب ، لحم ، أرشد ، نسق ، كشف ، أدار ، تحقق ، حافظ على ، درس ، فحص ، استغل ، صنع ، فتش ، كون ، تدخل ، خطط ، أصلح ، أعاد إنتاج . وهناك أفعال تفيد التفكير مثل : حلل ، حسب ، اختار ، صنف ، قارن ، تصور ، شكل ، حول ، تيقن ، دل ، حل ، استنبط ، حدد ، نمى ، شخص ، ميز ، فرق ، أنجز ، قدر ، لاحظ ، درس ، استعلم ، قوم ، شرح ، أول ، قاس ، لاحظ ، رتب ، نظم ، تنبأ ، سطر ، خطط ، أهل ، كمم ، قام برد فعل ، دون ، أعاد صياغة ، أخبر ، فهرس ، أعاد إنتاج ، ترجم . ثم هناك أفعال تستدعي مهارات وقدرات يدوية مثل :علق ، جهز ، حبس ، ربط ، وصل ، بدل ، قطع ، أفرغ ، فكك ، أحكم ، طبق ، رص ، لحق ، وطد ، شحن ، زاوج ، شن ، أودع ، جانب ، زود ، تطلع ، انحنى ، مركز(...) أذاع ، التزم ، عزل ، وزع ، استغل ، قاد ، طبع ، موقع ، نقل ، أفرغ ، وضع ، بين ، رمى ، حضر... ، وهناك أفعال تفيد الإدارة والقيادة مثل : نبه ، أثبت ، حدد ، أطر ، عبر ، فتش ، حين ، نظم ، سوى ، انتقى ، حرس ، أكد ، أمر ، راقب ، فوض ، سجل ، كون ، نظم ، أعلن ، اختبر ، علق على ، ربط بين ، دبر ، سأل ، حفز ، اقترح ، وجه ، دعم ، تحقق من ، سمح ، أكد ، صحح ، شخص ، عالج ، حد من ، فاوض ، تنبأ ، قرر ، شرح ، أخبر ، قاس ، نقط ، أنتج ، أثار...

Philippe Eray, Précis de développement des compétences, ed. Organisations 1999. p : 83-84

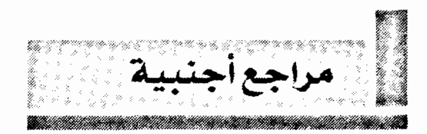
المراجع

مراجع باللغة العربية

- **الحسن اللحية وعبد الإله شرياط** ، ماهي الكفايات؟ نشر أنتر غراف ، الرباط 2003 .
- **الحسن اللحية** ، نهاية المدرسة : الشغل والكفايات والمعارف النفعية ، توب بريس ، الدار البيضاء 2005 .
- **الحسن اللحية** ، موسوعة الكفايات : الألفاظ والمفاهيم والاصطلاحات ، طبع ديجي إديسيون ، الرباط 2006 .
- **ألان تورين** ، نقد الحداثة ، ترجمة أنور مغيث . المشروع القومي للترجمة ، المجلس الأعلى للثقافة 1997 .
- **عبد الرحيم هاروشي** ، بيداغوجيا الكفايات : مرشد المدرسين والمكونين ، نشر الفنك ، الدار البيضاء 2004 ترجمة الحسن اللحية وعبد الإله شرياط .
- **ف .بيرنو ، ز .روجيرز ، ب .ري** ، بيداغوجيا الكفايات ، إعداد وترجمة محمد حمود ، نشر مجموعة مدارس الملاك الأزرق ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء .الأولى 2004 .
- **فليب بيرنو** ، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة .ت . لحسن بوتكلاوي . منشورات عالم التربية .مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء 2004 .
- **فليب جونير** ، الكفايات والسوسيوبنائية- إطار نظري- ترجمة الحسين سحبان ، مكتبة المدارس- الدار البيضاء .
- **فليب زارفيان** ، في مفهوم الكفاية عن لقاء مصور أجراه زارفيان في 1999 لفائدة مديرية الموارد البشرية (DRH) التابعة ل (ANPE) .

وثائق

- الكتاب الأبيض ، وزارة التربية الوطنية المغربية ، لجن مراجعة المناهج والبرامج ، غشت 2001
الميثاق الوطني للتربية والتكوين ، المملكة المغربية .



مراجع أجنبية

- **Arpin Lucie et Capra louis**, L'apprentissage par projets, Montréal 2002.
- **Bernard Rey**, Vincent Carrette, Anne Defrance, Sabine Khan Préface de Ph.Meirieu Les compétences à l'école, Apprentissage et évaluation. Ed.de boek2003. Bruxelle
- **Brigitte Pagnani** ; Vie Pédagogique, n°14 février-mars 2000.
- **Bulletin de l'ANFH**, n°31 mars1996
- **Carre . P et Caspar .C**, Traité des sciences et techniques de la formation. Paris, Dunod 1999.
- **Centre d'innovation pédagogique** en sciences au collégial ; Site.
- **Evaluation nationale des élèves de CE2**- Septembre-2005 Inspection académique de la Seine-Maritime http://www.ia.ac-rouen.fr/evaluation/documents.
- **Gérard Boutin,** l'approche par compétences en éducation : Un amalgame paradigmatique, Revue de psychosociologie, sciences humaines, 2004-06, N°8.
- **Claude lévy-leboyer,** La gestion des compétences. Éd. d'organisation. 2002.
- **Halina Przesmycki,** Pédagogie différenciée, Préface d'André de Peretti, coll, pédagogie pour demain, Hachette éducation, Paris 1991.
- **J.Tardif**, Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive logique.1992.
- **Jean –Marie De Ketele**, Christian, Quel héritage pour le nouveau millénaire ? Forum des pédagogies, Janvier 2000.
- **J.P. Hogenboom**, Bulletin d'information pédagogiques, Septembre n° 54- 2003.

- **Le Boterf. G,** De la compétence, essai sur un attracteur étrange, Paris. Ed, d'organisation1995.

- **Louis Ronald** ; L'évaluation des apprentissages en classe : théorie et pratique, Ed, Etudes Vivantes Montréal, 1999,

- **Marie-Françoise Legendre,** Rencontre avec les responsables des programmes d'études et de l'évaluation du MEQ, Avril 2000.

- **Ph. Jonnaet**, Compétences et socioconstructivisme, http://www.UQAM.

- **Ph, Perrenoud,** Construire des compétences dès l'ecole, ESF, 3eme édition 2000.

- **Ph, Perrenoud** ; Pédagogie différenciée ; des intentions à l'action, ESF 1997.

- **Ph. Perrenoud,** Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle. http://www.Unige.ch.

- **Ph. Perrenoud**, Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle. Site de perrenoud.

-**Ph.Perrenoud,**http://www.unige.ch/faose/SSE/teachers/perrenoud/php_2002/2002_12.html.

- **Philippe Perrenoud**, Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences ? http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php1995/1995.08html.

- **Philippe Perrenoud,** Vie Pédagogique, Septembre-Octobre1999.Revue sur net.

- **Quel avenir pour les compétences** ? Ouvrage collectif, De Boeck, 2000.

- **Petit lexique pédagogique,** http://www.cspj.org.

- **Philippe Eray**, Précis de développement des compétences, ed. Organisations 1999.

- **Kartz .R.L,** Skills of an effective administrator, Harvard Business Review, Vol.51, 1974.

- **René Amigues**, http://recherches.aix_mrs.iufm.fr/publ/voc/n1/liens/mots-cles.html.

- **Roland Louis**, l'évaluation des apprentissages en classe : théorie et pratique, ed, Etudes Vivantes, Montréal, 1999

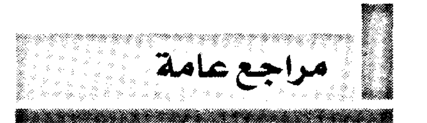
- **Sandra Bellier**, Traité des sciences et des techniques de la formation.

- Site de Saint quantique.

- **Xavier Roegiers** avec la collaboration de Jean-Marie De Ketele. Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. Ed. De Boeck. 2000

مواقع إلكترونية

http: / / www. 3ct. com
http: / / www. mes com / Sinformer
http: / /www. csdeau. qc. ca
http: / /www. f-d. org
http: / /www. Les fiches Info /Emploi
http: / /www. Sciences. fr /éducation
http: / /www. unige. ch /fapse /sse /teachers /perrenoud /php—main / php—1995 /1995—09. html
http: / /www. unige. ch /fapse /sse /teachers /perrenoud /php—main / php—2002 /2002—30. rtf
http / / : www. interef. com Résultats des programmes d'etudes
http / / : www. Cadredesante. com
http: / /www. Europass-france. org
http: / /www. cspj. org ؛ Petit lexique pédagogique



- **ALPE Y.**, Sociologie d'une innovation pédagogique : l'enseignement des sciences économiques et sociales au lycée, Thèse pour le doctorat de l'université de Provence, Aix en Provence, 1995 L' ANNEE SOCIOLOGIQUE, Sociologie de l'éducation, vol. 50/2000, n°2, PUF, 2001.
- **Astolfi**, J.-P. (1992) L'école pour apprendre, Paris, ESF.
- **Astolfi,** J.-P. (1997) L'erreur, un outil pour enseigner, Paris, ESF.
- **Audigier F.**, Lagelée G. (1996) Éducation civique et initiation juridique dans les collèges, INRP, Paris.
- **Ballion, R**. (1982) Les consommateurs d'école, Paris, Stock.
- **Astolfi**, J-P, l'école pour apprendre.
- **Astolfi**, J-P, l'erreur un outil pour enseigner.
- **B, F, Skiner**, la révolution scientifique de l'enseignement Dessat, Bruxelles 1968.
- BALLION Robert, La Bonne école. Évaluation et choix du collège et du lycée, Paris, Hatier, 1991.
- **BALLION Robert**, Les Consommateurs d'école, Paris, Stock, 1982,

- **Ballion, R.** Les difficultés des lycées vues à travers les transgressions, Migrants- Formation, n° 104, mars, 1996
- **BALUTEAU F.** Les savoirs au collège, Paris, PUF « Education et formation », 1999
- **BAUDELOT Christian et ESTABLET Roger,** Allez les filles ! Paris, Seuil, 1992
- **BAUDELOT Christian et ESTABLET Roger**, Le Niveau monte : réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos élèves, Paris, Seuil, 1990.
- **BAUDELOT Christian et ESTABLET Roger,** L'École capitaliste en France, Paris, Maspero.
- **Bautier, É et Rochex, J.-Y.**Transformations du lycée et expérience lycéenne. Le rapport au savoir des «nouveaux lycéens», Migrants-Formation, n° 104, mars. (1996).
- **Benavente A**, De l'autre côté de l'école, Berne, Lang. 1993.
- **Bentolila. A.** De l'illettrisme en général et de l'école en particulier, Paris, Plon. 1996.
- **BERNARD Michel**, Critique des fondements de l'éducation ou généalogie du pouvoir et/ou de l'impouvoir d'un discours, Paris, Chinon, 1989.
- **BERNSTEIN Basil**, Langage et classes sociales. Paris, Éd. de Minuit, 1975.
- **BERTHELOT Jean- Michel,** École, orientation, société, Paris, Presses universotaires de France, 1993.
- **BERTHELOT Jean-Michel**, Le Piège scolaire, Paris, Presses universitaires de France, 1983
- **BERTHIER Patrick,** Ethnographie de l'école. Éloge critique, Paris, Anthropos, 1996.
- **BISSERET Noëlle**, Les Inégaux ou la sélection universitaire, Paris, Presses universitaires de France
- **BOUDON Raymond**, L'Inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles, Paris, Hachette, 1985.
- **BOULOT Serge et BOYZON** ? FRADET Danièle, Les Immigrés et l'école : une course d'obstacles : lectures de chiffres, 1973,1987, Paris, L'Harmattan, 1988.
- **BOUMARD Patrick et MARCHAT Jean-François**, Ordres et désordre dans l'institution éducative, Paris, A. Colin, 1994.
- **BOUMARD Patrick,** Le Conseil de classe, Paris, Presses universitaires de France, 1997.
- **Boumard, P.** (1978) Un conseil de classe très ordinaire, Paris, Stock.

- **Boumard, P.** et Marchat, J.-F. (1996). Ordre et désordre dans l'institution éducative, Paris, Colin.
- **BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude**, La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement, Paris, Éd. de Minuit, 1970.
- **BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude**, Les Héritiers. Les étudiants et la culture, Paris, Éd. de Minuit, 1966.
- **BOURDIEU Pierre**, Homo academicus, Paris, Éd. de Minuit, 1992.
- **BOURDIEU Pierre**, La Noblesse d'État : grandes écoles et esprit de corps, Paris, Éd. de Minuit, 1989.
- **Bourdieu, P.** (1993) La misère du monde, Paris, Seuil.
- **Bourdieu, P.** (1997) Méditations pascaliennes, Paris, Seuil.
- **CHAPOULIE Jean-Michel,** Les Professeurs de l'enseignement secondaire.Un métier de classe moyenne, Paris, Maison des sciences de l'homme, 1987.
- **CHARLOT B.** L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux, A. Colin, 1994
- **CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX Y.**, Ecole et savoirs dans les banlieues…et ailleurs, Paris, A. Colin, 1992
- **CHARLOT B**., Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue, Paris, Anthropos Education, 1999
- **CHARLOT Bernard et EMIN Jean-Claude**, Violences à l'école. État des savoirs, Paris, A. Colin, 1997.
- **CHARLOT Bernard,** Du Rapport au savoir. Éléments pour une théorie, Paris, Anthropos, 1997.
- **CHERKAOUI M.**, Sociologie de l'éducation, P.U.F., 1986
- **CHERKAOUI Mohamed**, Les Paradoxes de la réussite scolaire. Sociologie comparée des systèmes d'enseignement, Paris, Presses universitaires de France, 1979.
- **CHERVEL A.**, La culture scolaire, une approche historique, Paris, Belin, 1998.
- **Cohen, A.** et Hugon, M.-A. (1996) Nouveaux lycéens, nouveaux pédagogues, Paris, L'Harmattan.
- **Costa-Lascoux, J.** (1998) " L'établissement scolaire : une petite cité " in L'établissement citoyen, Hachette.
- **COULON Alain,** Ethnométhodologie et éducation, . Paris, Presses universitaires de France, 1993.
- **COULON Alain**, Le Métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire, Paris, Presses universitaires de France, 1997.

- **CRESAS** (1987) On n'apprend pas tout seul ! Interactions sociales et construction des connaissances, Paris, Ed. ESF.
- **CRESAS** (1991) Naissance d'une pédagogie interactive, Paris, ESF.
  Cresas, on n'apprend pas tout seul ! Interaction sociales et construction des connaissances, ESF
- **DE QUEIROZ J.M.**, l'école et ses sociologies, Nathan, 1995
- **De Vecchi G**, aider les élèves a apprendre, Hachette
- **De Vecchi**, G. et Carmona-Magnaldi, N. (1996) Faire construire des savoirs, Paris, Hachette.
- **DEBARBIEUX Éric**, La Violence en milieu scolaire : état des lieux, Paris, ESF, 1996.
- **Debarbieux.** E. (1990) La violence dans la classe, Paris, ESF.
- **Defrance. B**. (1992) La violence à l'école, Paris, Syros-Alternatives.
- **Defrance. B.** (1993) Sanctions et disciplines à l'école, Paris, Syros.
- **DEMAILLY Lise**, Le Collège. Crises, Mythes et métiers, Presses universitaires de Lille, 1991.
- **DEROUET Jean-Louis,** Éducation et sociétés. Pour un nouveau bilan de la sociologie de l'éducation, Actes du colloque de l'Aislf (mai 1993), Bruxelles, De Boeck.
- **DEROUET Jean-Louis,** École et justice : de l'école de la République aux projets d'établissements, Paris, Métaillié, 1992.
- **Develay. M**. Donner du sens à l'école, Paris, 1996. ESF.
- **Develay. M.** Savoirs scolaires et didactiques des disciplines, Paris, 1995.
- **Develay. M**, donner du sens à l'école, ESF.
- **DUBAR Claude et Ali**, L'Autre jeunesse. Des jeunes sans diplôme dans un dispositif de socialisation, Lille, Presses universitaires de Lille, 1987.
- **DUBET François et MARTUCELLI Danilo**, À l'École. Sociologie de l'expérience scolaire, Paris, Seuil, 1996.
- **DUBET François**, FILÂTRE Daniel, MERRIEN François-Xavier, SAUVAGE André et VINCE Agnès, Universités et villes, Paris, L'Harmattan, 1994
- **DUBET François**, Les Lycéens, Paris, Seuil, 1991.
- **Dubet, F. et Martucelli,** D. (1996) À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire, Paris, Seuil.
- **DURKHEIM Émile,** Éducation et sociologie, Paris, Presses universitaires de France, réed. 1992.

- **DURKHEIM Émile**, L'Éducation morale, Paris, Presses universitaires de France, réed. 1992.
- **DURU-BELLAT Marie et HENRIOT-VAN ZANTEN Agnès,** Sociologie de l'école, Paris, A. Colin.
- **DURU-BELLAT Marie et MINGAT Alain,** Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif, Paris, Presses universitaires de France, 1993.
- **DURU-BELLAT Marie,** L'École des filles, Paris, L'Harmattan, 1990.
- **DUTERCQ Yves,** Les Professeurs, Paris, Hachette, 1993.
- **EICHER J.P.**, Economie de l'éducation et sociologie de l'éducation : de la confrontation à un certain rapprochement, in Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation, L'Harmattan/INRP, 1992
- **ELIARD Michel**, L'École en miettes, Paris, PIE, 1984.
- **ERNY Pierre,** Ethnologie de l'éducation, Paris, L'Harmattan, 1991.
- **ESTABLET Roger**, L'École est-elle rentable ? Paris, Presses universitaires de France, 1987.
- **Estrela, M.T.** (1992) Autorité et discipline à l'école, Paris, ESF.
- **Etienne, R. et Amiel, M.** (1995) La communication dans la classe, Paris, Hachette.
- **FELOUZIS Georges,** Le Collège au quotidien, Paris, Presses universitaires de France, 1994.
- **FELOUZIS Georges**, L'Efficacité des enseignants. Sociologie de la relation pédagogique, Paris, Presses universitaires de France, 1997.
- **FORQUIN J.C.**, La nouvelle sociologie de l'éducation en Grande Bretagne, in Sociologie de l'éducation, dix ans de recherche, INRP/L'Harmattan, 1990
- **FORQUIN Jean-Claude**, École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, Éd. universitaires, 1996.
- **GALLAND Olivier**, Le Monde des étudiants, Paris, Presses universitaires de France, 1995.
- **Gardner, K,** histoire de la révolution congnitive, Payot
- **GIROD R.**, Problèmes de sociologie de l'éducation : niveaux réels d'instruction, inégalités des chances, faits et méthodes, Lausanne, Unesco, Delachaux & Niestlé, 1990.
- GIROD Roger, Politiques de l'éducation. L'illusoire et le possible, Paris, Presses universitaires de France, 1981.
- **GLASMAN D.** et Ali, L'École réinventée ? Le partenariat dans les Zep, Paris, L'Harmattan, 1995.

- **GLASMAN D. et Ali**, L'École hors école. Soutien scolaire et quartiers, Paris, ESF, 1992.
- **GOBLOT Edmond,** La Barrière et le niveau, Paris, Monfort, 1984.
- **Goffman. E.** (1968) Asiles. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux, Paris, Ed. de Minuit.
- **GUTH Suzie,** Lycéens d'Afrique, Paris, L'Harmattan, 1997.
- **HAMON. H. et ROTMAN P.**, Tant qu'il y aura des profs, Seuil, 1984
- **HENRIOT-VAN ZANTEN Agnès,** L'École et le local. Les enjeux des Zep, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1990.
- **HIRSCHHORN Monique**, L'ère des enseignants, Paris, Presses universitaires de France, 1993.
- **ILLICH Ivan**, Une Société sans école, Paris, Seuil, 1971.
- **Imbert. F,** l'inconscient dans la classe, ESF
- **Imbert. F.** (1994) Médiations, institutions et loi dans la classe, Paris, ESF.
- **Imbert. F.** Le groupe classe et ses pouvoirs, Paris, A. Colin. 1976
- **ISAMBERT-JAMATI Viviane**, Crises de la société, crises de l'enseignement, Paris, Presses universitaires de France, 1970.
- **ISAMBERT-JAMATI Viviane,** Les Savoirs scolaires : enjeux sociaux des contenus d'enseignement et leurs réformes, Paris, L'Harmattan, 1995.
- **Jean-Jacques Paul**, administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs, ESF
- **JOSHUA S.**, L'école entre crise et refondation, La dispute, 1999
- **KELLERHALS Jean et MONTANDON Cléopatre et Ali**, Les Stratégies éducatives des familles : milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents, Neuchâtel, Delachaux et Nestlé, 1991.
- **Lahire B**, tableaux de famille, échecs et réussites scolaires en milieu populaire.
- **LAHIRE B.**, L'homme pluriel. Les ressorts de l'action, Nathan, 1998
- **LAHIRE Bernard**, Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l «`échec scolaire « à l'école primaire, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1993.
- **LAHIRE Bernard,** Tableaux de famille : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires, Paris, Gallimard/Seuil, 1995.
- **Lahire, B.** (1993) Culture écrite et inégalités scolaires, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- **LANGOUET G. et LÉGER A.**, Le Choix des familles. École publique ou école privée ?, Paris, Fabert, 1997

- **LANGOUET Gabriel**, La Démocratisation de l'enseignement aujourd'hui, Paris, ESF, 1994.

- **LAPASSADE Georges,** Guerre et paix dans la classe : la déviance scolaire, Paris, A. Colin, 1993.

- **Lautrey J**, classe sociale, milieu familial, intelligence, Puf

- **Le Boterf, G**, construire les compétences individuelles et collectives, ed, organisation

- **LÉGER A. et TRIPIER M.**, Fuir ou construire l'école populaire, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1986.

- **LÉGER Alain**, Enseignants du secondaire, Paris, Presses universitaires de France, 1984.

- **LEGRAND L.,** Les politiques de l'éducation, P.U.F., 1988

- **Lelièvre, C.** (1990) Histoire des institutions scolaires, Paris, Nathan.

- **Meirieu Ph,** la pédagogie entre le dire et le faire, ESF

- **Meirieu, Ph.** (1990) Enseigner, scénario pour un métier nouveau, Paris, Ed. ESF, 10e éd.

- **Meirieu. Ph.** (1990) L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée, Paris, Ed. ESF, 5e éd.

- **Meirieu. Ph**. (1991) Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie, Paris, ESF.

- **Meirieu. Ph**. (1995) La pédagogie entre le dire et le faire, Paris, ESF.

- **Meirieu. Ph.** (1996) Frankenstein pédagogue, Paris, ESF.

- **Meirieu. Ph.** (1996) Vers une école de la citoyenneté, Construire ses savoirs, Construire sa citoyenneté. De l'école à la cité, Lyon, Chronique sociale.

- **Meirieu. Ph., Develay. M, Durand. C, et Mariani. Y**. Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue, Lyon, CRDP.

- **MERLE Pierre**, L'Évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral, Paris, Presses universitaires de France, 1996.

- **MERLE Pierre**, Sociologie de l'évaluation scolaire, Paris, Presses universitaires de France, 1998.

- **Miller. A**. (1984) C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant, Paris, Aubier Montaigne.

- **MOLINARI Jean-Paul**, Les Étudiants, Paris, Éditions de l'atelier, 1992.

- **Mollos. S**, la sélection implicite à l'école, PUF

- **Morin. E**. (1990) Introduction à la pensée complexe, Paris, ESF.

- **Morin. E**. (1995) Pour penser l'éducation de demain, in Des idées positives pour l'école , Actes des journées du Cinquantenaire des Cahiers pédagogiques, Paris, Hachette.
- **Morin. E**. (1995) Pour une réforme de la pensée, in Bentolila. L'école : diversités et cohérence, Paris, Nathan.
- **NAVILLE Pierre,** Théorie de l'orientation professionnelle, Paris, Gallimard, 1972.
- **Nizet. J et Herniaux, J.-P**. (1985) Violence et ennui, Paris, PUF
- **Oury. F et Pain. J**. (1972) Chronique de l'école-caserne, Paris, Maspéro.
- **Oury. F et Vasquez. A**. (1967) Vers une pédagogie institutionnelle, Paris, Maspéro. (réédition matrice, 1990).
- **Oury. F. et Vasquez. A.** (1971) De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle, Paris, Maspéro.
- **Pain. J.** (1992) Ecoles : Violence ou pédagogie ? Vigneux, Matrice.
- **PATY Dominique**, le fonctionnement réel des collèges public, Paris, La Documentation française, 1981.
- **PAUL J. J., Administrer**, gérer, évaluer les systèmes éducatifs, ESF Pédagogies, 1999
- **PAYET Jean-Paul**, Collège de Banlieue. Ethnologie d'un monde scolaire, Paris, A. Colin, 1995.
- **Payet. J.-C**. (1995) Collèges de banlieue, Paris, Méridiens Klinsieck.
- **PERRENOUD P. et MONTANDON C.**, Etre parents et enseignants : un dialogue impossible. Vers l'analyse sociologique des interactions entre la famille et l'école, Berne, Lang, 1987.
- **PERRENOUD P. et MONTANDON C**., Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs, Lausanne, Réalités sociales, 1988.
- **PERRENOUD Philippe**, La Fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation, Génève, Droz, 1995.
- **PERRENOUD Philippe**, Métier d'élève et sens du travail scolaire, Paris, ESF, 1994.
- **Perrenoud. Ph**, construire des compétences dé l'école
- **Perrenoud. Ph**, Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude
- **Perrenoud. Ph**, la pédagogie différenciée, ESF
- **Perrenoud. Ph**. (1985) Scolarisation et sens des savoirs. De l'obsession d'instruire la jeunesse pour son bien, Revue suisse de sociologie, n° 2, voir aussi Perrenoud, Ph., Métier d'élève et sens du travail scolaire, Paris, ESF, 1996, 3ème éd.

- **Perrenoud. Ph.** (1991) Bouche cousue ou langue bien pendue ? L'école entre deux pédagogies de l'oral, in Wirthner, M., Martin, D. et Perrenoud Ph. Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Nestlé
- **Perrenoud. Ph.** (1991) Une école sans discipline (s), est-ce possible ?, C.O. Informations (Genève), décembre, n° 9
- **Perrenoud. Ph.** (1993) Sens du travail et travail du sens à l'école, Cahiers pédagogiques , n° 314-315, (repris dans Perrenoud, Ph., Métier d'élève et sens du travail scolaire , Paris, ESF, 1996
- **Perrenoud. Ph**. (1994) Curriculum : le réel, le formel, le caché, in Houssaye, J. La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui, Paris, ESF, 2ème édition,
- **Perrenoud. Ph**. (1994) La communication en classe : onze dilemmes, Cahiers pédagogiques, n° 326, (repris dans Perrenoud, Ph., Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe, Paris, ESF, 1996
- **Perrenoud. Ph**. (1994) La formation des enseignants entre théorie et pratique, Paris, L'Harmattan.
- **Perrenoud. Ph.** (1994) Les droits imprescriptibles de l'apprenant ou comment rendre le métier d'élève plus vivable, Revue Éducations, n° 1, déc. 94 - 95.
- **Perrenoud. Ph**. (1996 b) La pédagogie à l'école des différences, Paris, ESF, 2ème édition.
- **Perrenoud. Ph.** (1996) En finir avec les vieux démons de l'école, est-ce si simple ? Antidote sociologique à la pensée positive, in Des idées positives pour l'école, Actes des journées du Cinquantenaire des Cahiers pédagogiques, Paris, Hachette
- **Perrenoud. Ph**. (1996) Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe, Paris, ESF.
- **Perrenoud. Ph.** (1996) Métier d'élève et sens du travail scolaire, Paris, ESF, 3ème édition.
- **Perrenoud. Ph.** (1997) Construire des compétences dès l'école ?, Paris, ESF.
- **Perrenoud. Ph.** (1997) Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école, Pédagogie collégiale (Québec), Vol. 10, n° 3, mars

- **PETITAT André,** Production de l'école, production de la société analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident, Genève, Droz, 1982.

- **Piaget. J**, réussir et comprendre, PUF

- **Piaget. J**, biologie et connaissance, Gallimard

- **Piaget. J**, la filiation des structures, PUF

- **PLAISANCE Eric**, L'Enfant, la maternelle, la société, Paris, Presses universitaires de France, 1986.

- **PROST Antoine,** Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours, Paris, Seuil, 1992.

- **PROST Antoine**, L'Enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980, Paris, Presses universitaires de France, 1992.

- **RAYNAUD P. et THIBAUD P.,** La fin de l'école républicaine, Calman-Levy,1990

- **Rayou, P**. (1992) Seconde, modes d'emploi, Paris, Hachette.

- **Reboul Olivier,** les valeurs de l'éducation, PUF

- **Rey, B,** les compétences transversales en question

- **Robert M, Gagné**, les principes fondamentaux de l'apprentissage

- **ROCHEX Jean-Yves et BOUVEAU Patrick**, Les Zep, entre école et société, Paris, Hachette, Cndp, 1996.

- **ROCHEX Jean-Yves,** Le Sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité, Paris, Presses universitaires de France, 1995.

- **Rochex, J.-Y**. (1995) Le sens de l'expérience scolaire, Paris, PUF.

- **ROSENTHAL Robert A. et JACOSSON Lenore**, Pygmalion à l'école. L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves, Casterman, 1983.

- **SANSOT Pierre**, Cahier d'enfance, Paris, Payot, 1994.

- **SINGLY DE François,** Lire à douze ans : une enquête sur la lecture des adolescents, Paris, Nathan, 1989

- **SIROTA Régine**, L'École primaire au quotidien, Paris, Presses universitaires de France, 1988.

- **SNYDERS Georges**, École, classe et lutte des classes, Paris, Presses universitaires de France, 1976.

- **TANGUY L.**, L'Enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens, Paris, Presses universitaires de France, 1991.

- **TANGUY Lucie**, L'Introuvable relation formation/emploi, Paris, La Documentation française, 1986.
- **TERRAIL J.P.** La Scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux, Paris, La Dispute, 1997
- **Testanière, J.** (1967-68) Chahut traditionnel et chahut anomique dans l'enseignement du second degré, Revue française de sociologie, N° spécial Sociologie de l'éducation.
- **THÉLOT Claude**, L'Évaluation du système éducatif, Paris, Nathan, 1993.
- **TOURAINE Alain**, Lutte étudiante, Paris, Seuil, 1978.
- **Tozzi. M.** (1997) Dans quelle mesure le modèle socio-constructiviste de l'apprentissage peut-il contribuer à l'éducation à la citoyenneté ? , Université de Montpellier III.
- **VAN HAECHT Anne,** L'École à l'épreuve de la sociologie : questions à la sociologie de l'éducation, Bruxelles, De Boeck, Éd. Universitaires, 1990.
- **Vasquez-Bronfman, A. et Martinez, I.** (1996) La socialisation à l'école. Approche ethnographique, Paris, PUF.
- **Vellas, E.** (1993) La formation du citoyen se cache, à l'école, au coeur de la construction des savoirs, Educateur, n° 8, novembre-décembre.
- **Vellas, E.** (1996) Donner du sens aux savoirs à l'école : pas si simple ! in Groupe français d'éducation nouvelle, Construire ses savoirs, Construire sa citoyenneté. De l'école à la cité, Lyon, Chronique sociale.
- **Verret, M.** (1975) Le temps des études, Paris, Honoré Champion, 2 vol.
- **Watzlawick, P.** (1988) L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme, Paris, Seuil.
- **Watzlawick, P.** (1978) La réalité de la réalité. Confusion, désinformation, communication, Paris, Seuil.
- **WOODS P.** Ethnographie de l'école, A. Colin, 1990
- **Xavier Roegiers** avec la collaboration de Jean-Marie De Ketele, Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement.

الكفايات في علوم التربية

لماذا الكفايات في التعليم؟

لا يمكن أن ننطلق في إجابتنا عن هذا السؤال بيداغوجيا كقولنا ، كما يذهب بعضهم ، بأن الكفايات هي الجيل الثاني للأهداف التربوية ، أو كقول بعضهم بأنها ثورة كوبرنيكية أصابت المدرسة ، أو كالقول القائل بأن تبنيها في التعليم يستهدف تكيف المدرسة مع المحيط . . . إلخ .

إن مجمل هذه الإجابات - مهما كانت - إما إنها تبسيطية أو أنها تقنع خلفيات كبرى أو أنها إجابات تلقائية ؛ ولذلك فإن المطلوب هو تفكيك منطق الكفابات بإرجاعها إلى أصولها و مقارباتها واستعمالاتها الايديولوجية ، ومن ثمة التساؤل عن وظيفتها في المدرسة .

قد عملنا في هذا المؤلف على تحديد المقاربات المتنوعة للكفايات ، ثم حاولنا رصد منطق الكفايات في علوم التربية لنخلص إلى نموذج (باراديغم) سوسيوبنائي لا يلغي الذات و المحيط و لا ينظر إلى المدرسة كمقاولة أو بحيادية أو مدرسة معزولة كما يذهب إلى ذلك(اغزافيي رويجرس) و كل من ينطلق منطلقا تقويميا صرفا أو يدور في فلك التدبير معتقدا بأنه يشتغل على هندسات التكوين و المنهاج الدراسي .



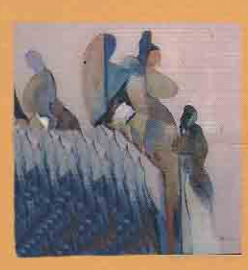
الكاتب :

الحسن اللحية صدرت له عدة مؤلفات نذكر منها :

- مسارات النخب السياسية بالمغرب - افريقيا الشرق
- الرد على ماكياڤللي - افريقيا الشرق
- مدخل إلى قراءة ماكياڤللي - دار نشر المعرفة
- نهاية المدرسة - توب بريس . . . . إلخ .

ويعمل أستاذا لعلوم التربية

lahiahassan@hotmail.com



لوحة الغلاف للفنان التشكيلي
محمد منصور الإدريسي

81-25-469-X



الكفايات في علوم التربية

5280000129412

9 789981 254695